



**Universidade de
Aveiro**

2014

Departamento de Educação

**Mónica Sofia de
Almeida Bastos**

**A Educação Intercultural na formação contínua de
professores de línguas**



**Mónica Sofia de
Almeida Bastos**

A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN – POPH –
Tipologia 4.1. – Formação Avançada,
comparticipado pelo FSE e por
fundos nacionais do MCTES.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no
âmbito do Pos_C do III Quadro
Comunitário de Apoio.



Ao Pedro, o meu porto seguro ao longo desta viagem.

o júri

Presidente

Prof. Doutor António Carlos Mendes de Sousa
Professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Michael Stuart Byram
Professor emérito da University of Durham, UK

Prof. Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
Professora catedrática da Universidade do Minho

Prof. Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares
Professora catedrática aposentada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Clárisse da Conceição Alves e Costa Afonso
Professora auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

agradecimentos

À Helena, minha orientadora e meu *modelo* enquanto professora e investigadora, por sempre ter acreditado em mim, por ter sabido pressionar no tempo devido e respeitar (quase sempre) os meus silêncios, por sempre ter colocado questões ao invés de dar respostas e, sobretudo, pela amizade e confiança demonstradas ao longo desta viagem.

Ao Pedro, por acreditar mais em mim do que eu mesma e por sempre me ter estimulado ao longo desta e de outras viagens, sem cobrar as ausências e os silêncios.

Aos meus pais, Inês e António Júlio, os meus primeiros e eternos educadores, por me terem ensinado desde sempre o valor do trabalho, do empenho e da responsabilidade, lembrando-me que *desistir* não deveria constar de nenhum dicionário.

À minha mana, Tita, meu orgulho, pelo carinho, pela cumplicidade, pelas brincadeiras, pelo apoio incondicional e pela compreensão pelas muitas ausências. Pelos desabafos, pelas lágrimas enxugadas e, acima de tudo, pelas gargalhadas partilhadas.

Aos meus avós, Álvaro, Aurora, Daniel e Dolores, por serem exemplos vivos de luta e garra e por me fazerem orgulhar das minhas raízes. Em particular à minha avó Aurora que me fez querer abraçar desde cedo a profissão docente, para poder, um dia, ensinar-lhe a escrever o seu nome.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes, mesmo à distância, nos melhores e piores momentos desta viagem, particularmente à Silvita, à Sofia, à Nanda, à Janeth, à Rita e ao Nelson.

Às *Laleanas*, pelo espírito de partilha, de equipa e pela *alegria no trabalho* que sempre caracterizou este nosso grupo. *Uma vez laleana, para sempre laleana!*

Às professoras que participaram neste estudo, pela disponibilidade constante, pela partilha e pelo entusiasmo. E, sobretudo, por me terem permitido crescer pessoal e profissionalmente.

palavras-chave

Competência de comunicação intercultural; desenvolvimento profissional docente; educação intercultural; formação contínua; identidade profissional docente.

resumo

Situado entre o discurso investigativo e o profissional da Didática de Línguas, o presente estudo assenta: num entendimento da educação em línguas como um processo valorizador da diversidade linguística e cultural, tendo como fim último a promoção da intercompreensão e do diálogo intercultural, dentro dos pressupostos de uma didática das línguas e do plurilinguismo; na conceção do professor de línguas como um dos principais atores na educação de cidadãos / comunicadores interculturais, vendo-se, portanto, a braços com novas exigências, para as quais, muitas vezes, não se sente preparado; e nos pressupostos de que a identidade profissional condiciona fortemente a forma como o professor desempenha a sua ação didática, sendo este processo de se tornar professor contínuo e dependente, quer do sujeito-professor e dos seus percursos profissionais e formativos, quer do contexto (profissional, local, nacional, global) em que este se insere.

Pretende-se, com este estudo, contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas, potenciando a sua migração contextualizada dos documentos orientadores das políticas linguísticas e educativas nacionais e transnacionais e dos discursos da investigação em Didática de Línguas. Para o efeito, desenvolvemos um programa de investigação/formação denominado *O Professor Intercultural*, durante o ano letivo 2006/2007, com professores de línguas (materna e estrangeiras) de três escolas básicas e secundárias do distrito de Aveiro. Este programa integrava um curso (25 horas) e uma oficina (50 horas), ambas as ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Do ponto de vista formativo, com este programa pretendíamos levar as professoras em formação a desenvolver competências pessoais e profissionais que lhes permitissem gerir a diversidade nos seus contextos profissionais, tendo em vista o desenvolvimento nos seus alunos de uma competência de comunicação intercultural (CCI). Do ponto de vista investigativo, não só pretendíamos compreender as representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular; como também identificar princípios e estratégias de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI, a partir das perspetivas dos próprios sujeitos. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de cariz qualitativo e interpretativo / fenomenológico, com potencialidades heurísticas, que pretende evidenciar os sujeitos, as suas representações, as interações consigo e com os outros e a forma como conceptualizam a identidade profissional docente e as suas dinâmicas de desenvolvimento.

Como instrumentos de recolha de dados, privilegiámos os *Portefólios Profissionais* que foram sendo construídos ao longo do percurso de formação; a sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet* (www.galanet.eu), recurso de formação no âmbito da oficina (entre fevereiro e maio de 2007); o “Diário do Investigador”; e as “entrevistas narrativas e de confrontação” efetuadas sensivelmente um ano após o final do programa de investigação/formação.

Os resultados da análise de conteúdo revelam que os sujeitos consideram a CCI uma competência multidimensional e complexa, reconhecendo três componentes: afetiva (domínio do saber ser e saber viver com o outro), cognitiva (domínio do saber) e praxeológica (domínio do saber-fazer). A componente afetiva constitui, de acordo com os resultados, o motor de arranque do desenvolvimento desta competência, que, posteriormente, é alargada em dinâmicas de informação-(inter)ação-reflexão. Por outro lado, dada a grande pertinência que atribuem à abordagem intercultural e à urgência com que veem a sua integração escolar, os sujeitos consideram a CCI uma das competências inerentes à competência profissional docente, elemento integrador da identidade profissional, numa forte ligação com a missão ética e política que cada vez mais é associada ao docente (de línguas). Para além disso, percecionam o seu desenvolvimento profissional docente como um processo que os acompanha ao longo da vida, fruto das idiossincrasias e predisposições do próprio indivíduo, mas também das dinâmicas da sua formação, das características dos contextos em que se movimenta e da colaboração com o Outro, no seu espaço profissional ou fora dele. Importa salientar que este desenvolvimento profissional é potenciado, segundo os nossos resultados, por propostas de formação assentes numa abordagem acional e reflexiva, articulando dinâmicas investigação-ação-reflexão como as propostas no nosso programa de formação, nomeadamente no âmbito da oficina.

Neste quadro, concluímos o presente estudo, indicando alguns caminhos possíveis para a formação de professores de línguas para a educação intercultural.

keywords

Intercultural communication competence; teacher professional development; intercultural education; in-service teacher education; teacher professional identity.

abstract

Situated at the intersection of the research discourse and the professional discourse of Language Didactics, the present study is based on: an understanding of language education as a process which values linguistic and cultural diversity with the ultimate aim of promoting mutual understanding and intercultural dialogue, within the assumptions of language didactics and plurilingualism; a concept of the language teacher as one of the key players in the education of intercultural citizens/communicators, thus grappling with new requirements for which he/she often feels ill-prepared; the assumption that professional identity strongly determines how the teacher performs his/her didactic action, being this process of becoming a teacher an ongoing process depending either on the subject-teacher and his/her own professional and academic pathways, or on the context he/she lives in (professional, local, national, global).

The goal of this study is to contribute to making intercultural education a reality in our schools, enhancing its contextual migration from the national and transnational language policy guidelines and from the Language Didactics research discourses. To this end, during the school year 2006/2007, we developed a research/training programme entitled *The Intercultural Teacher*, destined to (native and foreign) language teachers from three basic and secondary schools of the district of Aveiro. This programme consisted of a course (25 hours) and a workshop (50 hours), both accredited by the “Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua” [Portuguese Scientific and Pedagogic Council of Lifelong Learning]. From a training point of view, this programme aimed at helping in-service teachers develop personal and professional competences that would allow them to manage diversity in their professional contexts, taking into account the development of their students' intercultural communication competence (ICC). From a research point of view, we aimed not only at understanding the teachers' representations towards intercultural education in general, and ICC in particular, but also to identify training principles and strategies that can enhance the development of teachers' professional competence to promote ICC, from the perspective of the teachers themselves. This is, therefore, a qualitative and interpretative / phenomenological case study, with heurist potential, which aims at highlighting the individuals, their representations, their personal and social interactions, and the way they conceive professional identity and its developmental dynamics.

For data collection we used *Professional Portfolios*, which were reconstructed throughout the training process; the session “Entre Línguas e Culturas” [Between Languages and Cultures] from the *Galanet* platform (www.galanet.eu), a training resource that was used in the workshop (from February to May 2007); the “Researcher’s Diary”; and the “narrative and self-confrontation interviews” conducted approximately one year after the end of the research/training programme.

Content analysis results reveal that the teachers consider ICC a multidimensional and complex competence consisting of three components: the affective component (interpersonal domain), the cognitive component (knowledge domain), and the praxeological component (know-how domain). According to our results, the affective domain is the catalyst for the development of ICC, which is then expanded in a dynamics of information-inter(action)-reflection. Given both the extreme relevance teachers attribute to the intercultural approach and the urgency they see for its curricular integration, they consider ICC one of the inherent skills of teachers’ professional competence, a component of their professional identity, in a strong connection with the ethical and political mission that is increasingly associated with the (language) teacher. Furthermore, they perceive teacher professional development as a lifelong process, a consequence not only of the idiosyncrasies and predispositions of the individual, but also of the his/her training dynamics, of the characteristics of the contexts he/she moves in, and of the collaboration with the Other, in and out of his/her professional sphere. It is worth mentioning that, according to our results, this professional development is enhanced by training proposals sustained on an active and reflective approach, articulating dynamics of research-action-reflection as the ones suggested in our training programme, namely in the workshop.

In this framework, we have concluded the present study with an indication of possible avenues for language teacher training in intercultural education.

mots clés

Compétence de communication interculturelle; développement professionnel des enseignants; éducation interculturelle; formation continue; identité professionnelle des enseignants.

résumé

Située entre le discours professionnel et celui de la recherche de la Didactique des Langues, cette étude est basée sur trois présupposés : la compréhension de l'éducation en langues comme un processus qui valorise la diversité linguistique et culturelle, ayant en vue la promotion de l'intercompréhension et du dialogue interculturel, selon les principes d'une didactique des langues et du plurilinguisme ; la conception de l'enseignant de langues comme un des acteurs les plus importants dans l'éducation de citoyens / communicateurs interculturels, faisant face, donc, à des nouvelles exigences, pour lesquelles ils ne se sentent pas toujours prêts ; et le présupposé selon lequel l'identité professionnelle conditionne l'action didactique du professeur, étant ce processus de devenir enseignant continu et dépendant, soit du sujet-enseignant lui-même et de ses expériences professionnelles et formatives, soit du contexte (professionnel, local, national, global) où il est inséré.

Nous aspirons, avec cette étude, à contribuer pour que l'éducation interculturelle soit une réalité dans nos écoles, en suscitant sa migration contextualisée des politiques linguistiques et éducatives nationales et transnationales, ainsi que des discours de la recherche en Didactique des Langues. Pour cela, nous avons développé un programme de recherche/formation intitulé *Le Professeur Interculturel*, pendant l'année scolaire 2006/2007, avec des professeurs de langues (maternelle et étrangères) de trois lycées de la région d'Aveiro. Ce programme intégrait un cours (25 heures) et un atelier (50 heures), toutes les deux actions de formation étant accréditées par le *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua* (institution portugaise responsable de la formation continue des enseignants). Sous l'angle de la formation, avec ce programme, nous avons l'ambition que les professeurs en formation développent des compétences personnelles et professionnelles pour gérer la diversité dans leurs contextes professionnels, ayant en vue le développement, chez leurs élèves, d'une compétence de communication interculturelle (CCI). Sous l'angle de la recherche, nous voulons, non seulement comprendre les représentations des sujets par rapport à l'éducation interculturelle en général et à la CCI en particulier ; mais aussi identifier des principes et des stratégies de formation stimulateurs du développement de compétences professionnelles enseignantes pour travailler la CCI, à partir des perspectives des sujets eux-mêmes. C'est, donc, une étude de cas de nature qualitative et interprétative / phénoménologique, avec des potentialités heuristiques, qui met les sujets en évidence, leurs représentations, les interactions avec eux-mêmes et avec les autres et la manière dont ils conceptualisent l'identité professionnelle enseignante et ses dynamiques de développement.

Comme instruments de récolte de données, nous avons privilégié les *Portefolios Professionnels* qui ont été construits pendant le parcours de formation ; la session de formation “Entre Línguas e Culturas” de la plateforme *Galanet* (www.galanet.eu), outil de formation utilisé au sein de l’atelier (entre février et mai 2007) ; le “Carnet du Chercheur” ; et les “entretiens narratifs et de confrontation” faits aux sujets une année après la fin du programme de recherche/formation.

Les résultats de l’analyse de contenu effectuée nous indiquent que les sujets voient la CCI comme une compétence multidimensionnelle et complexe, intégrant trois composantes: l’affective (du domaine du savoir-être et du savoir vivre ensemble), la cognitive (du domaine du savoir) et la praxéologique (du domaine du savoir-faire). La composante affective est, selon les résultats, le déclencheur du développement de cette compétence, laquelle, après, s’élargit par des dynamiques d’information-(inter)action-réflexion. D’un autre côté, grâce à la grande pertinence attribuée par les sujets à l’approche interculturelle et à l’urgence, selon eux, de son intégration scolaire, la CCI est intégrée dans la compétence professionnelle enseignante, un des éléments constitutifs de l’identité professionnelle, en étroite liaison avec la mission éthique et politique qui est, de plus en plus, associée aux professeurs (de langues). En outre, les sujets voient leur développement professionnel comme un processus permanent, tout au long de leur vie, fruit de leurs idiosyncrasies et prédispositions, mais aussi des dynamiques de leurs parcours de formation, des caractéristiques des contextes où ils sont insérés et de la collaboration avec l’Autre, soit dans leurs contextes professionnels, soit en dehors de ceux-ci. Pour eux, ce développement professionnel est favorisé par des propositions de formation basées sur une approche actionnelle et réflexive, établissant des articulations dynamiques de recherche-action-réflexion comme celles de notre programme de formation, notamment de l’atelier.

Dans ce cadre, nous finalisons la présente étude, en indiquant quelques chemins possibles pour la formation d’enseignants de langues pour l’éducation interculturelle.

*Sou o maratonista que deu a volta ao mundo para levar uma carta a si próprio
e que, agora que se encontrou, já não é o mesmo.*

(Peixoto, 2000, p. 85)

Índice

Introdução Geral.....	1
Capítulo 1. Refletindo acerca da educação intercultural na aula de línguas	13
Porto de partida.....	15
1.1. Trilhando caminho para uma Didática da Diversidade.....	17
1.1.1. Da crescente diversidade linguística e cultural ao discurso político-educativo	17
1.1.1.1. Diversificação do tecido social global, europeu e português	17
1.1.1.2. O discurso político das Nações Unidas.....	20
1.1.1.3. O discurso político da União Europeia	22
1.1.1.4. O discurso político do Governo da República Portuguesa	26
1.1.2. Da Didática Instrumental à Didática da Diversidade	33
1.1.2.1. Mudanças no paradigma do ensino de línguas	35
1.1.2.2. Constelação conceptual associada a uma Didática da Diversidade	42
1.2. Um olhar panorâmico sobre a CCI: teorias e modelos	81
1.2.1. Da génese da CCI.....	83
1.2.1.1. Tradição norte-americana	83
1.2.1.2. Tradição europeia.....	85
1.2.2. ... aos discursos sobre a natureza da CCI.....	88
1.2.2.1. Discursos emergentes na tradição norte-americana	88
1.2.2.2. Discursos emergentes na tradição europeia	102
1.2.3. ... e aos discursos sobre o desenvolvimento da CCI.....	116
Capítulo 2. Revisitando a Identidade Profissional Docente num mundo de diversidade	125
Porto de passagem.....	127

2.1. Identidade Profissional Docente: uma perspetiva pós-moderna	131
2.1.1. Natureza da Identidade Profissional Docente	132
2.2. Competência Profissional Docente.....	139
2.2.1. Ecos dos discursos políticos e académicos.....	141
2.2.2. O caso específico do professor de línguas	155
2.3. Desenvolvimento Profissional Docente	161
2.4. Formação contínua de professores	175
2.4.1. Do espaço e pertinência no Desenvolvimento Profissional Docente.....	179
2.4.2. ...aos paradoxos nas tendências da formação contínua em Portugal	186
Capítulo 3. Cartografando o estudo.....	193
Porto de passagem.....	195
3.1. Etapa preliminar – génese do estudo.....	197
3.2. Construindo o roteiro metodológico.....	201
3.2.1. Coordenadas de uma constelação paradigmática de natureza qualitativa	201
3.2.2. A metodologia da viagem: o estudo de caso.....	215
3.2.2.1. “Estudos de Caso” como método de investigação em educação	215
3.2.2.2. Estudo de caso “mestiço”: o estudo de caso da nossa investigação	218
3.2.3. Heranças da metodologia da investigação-ação do nosso estudo	222
3.3. Roteiro investigativo-formativo	227
3.3.1. Coordenadas iniciais	227
3.3.1.1. Questões de investigação.....	228
3.3.1.2. Princípios e objetivos de formação	231
3.3.1.3. Imbricando as coordenadas de investigação e as de formação	238
3.3.2. Etapa da viagem – o programa de investigação/formação.....	240
3.3.2.1. O Professor Intercultural – um programa de investigação/formação	241
3.3.2.2. Curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”	243

3.3.2.3. Oficina de formação “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”	250
3.3.3. Instrumentos de apoio à navegação	259
3.3.3.1. Durante o plano de investigação/formação	260
3.3.3.2. Após o plano de investigação/formação	265
3.4. Momentos de introspeção – refletindo sobre o estudo	273
3.4.1. Coordenadas para a análise	274
Capítulo 4. Analisando as vozes dos sujeitos.....	277
Porto de passagem.....	279
4.1. Apresentação e caracterização dos sujeitos.....	281
4.1.1. Perfil profissional	281
4.1.2. Perfil linguístico-comunicativo	299
4.2. Representações em relação à educação intercultural	311
4.2.1. Da pertinência desta abordagem	312
4.2.2. Da integração da abordagem em contexto escolar	316
4.2.2.1. Possibilidades e potencialidades	317
4.2.2.2. Constrangimentos	329
4.2.2.3. Recomendações: caminhos possíveis	337
4.2.3. Dos aspetos de um perfil docente para a educação intercultural	343
4.2.3.1. Os papéis atribuídos aos professores de línguas.....	345
4.2.3.2. As competências associadas à CPD	350
4.3. Representações em relação à CCI	371
4.3.1. Da natureza da CCI.....	372
4.3.2. Das dinâmicas de desenvolvimento da CCI.....	408
4.4. Representações em relação à formação de professores para a diversidade	413
4.4.1. Da experiência de formação	414
4.4.1.1. Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente	414

4.4.1.2. Percepções dos sujeitos relativamente à experiência de formação	425
4.4.2. Das sugestões / recomendações para a formação de professores	446
Terra à vista – conclusão da análise.....	449
Porto de chegada: Reflexões finais e rotas futuras	459
Revisitando o estudo.....	462
Novas rotas: os caminhos para onde nos aponta o estudo.....	476
Referências bibliográficas	485

Índice de figuras

Figura 1 – Constelação conceptual em torno de uma Didática da Diversidade.....	44
Figura 2 – Dimensões associadas ao conceito de Pluralidade	48
Figura 3 – Dimensões da Competência Plurilingue.....	52
Figura 4 – Dimensões associadas ao conceito de Plurilinguismo.....	53
Figura 5 – Dimensões associadas ao conceito de Diálogo Intercultural	62
Figura 6 – Multidimensionalidade da cidadania do indivíduo pós-moderno	68
Figura 7 - Dimensões associadas ao conceito Cidadania	74
Figura 8 – Dinâmicas recursivas subjacentes a uma Didática da Diversidade	78
Figura 9 – Modelo de Competência Intercultural de Jandt	89
Figura 10 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson, & Shuford.....	91
Figura 11 – “Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi	92
Figura 12 – “Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey	94
Figura 13 – “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, de Deardorff.	96
Figura 14 – “Modelo de Competências Global”, de Hunter, White, & Godbey	98
Figura 15 – “Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam	100
Figura 16 – Modelo de Competência Intercultural	103
Figura 17 – Modelo de Competência de Comunicação Intercultural.....	104
Figura 18 – Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural, de Candelier	106
Figura 19 – Modelo de “Articulação das competências e dos contextos no seio da comunicação em contextos interculturais”, de Ogay.	107
Figura 20 – Modelo de Competência Intercultural, Inca Project.	112
Figura 21 – Modelo de competências de apreciação da diversidade, de Dervin	113
Figura 22 – Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Bennett.....	117
Figura 23 - “Modelo de Maturidade Intercultural”, de King & Baxter Mogolda	120
Figura 24 - “Modelo Processual da Competência Intercultural”, de Deardorff.....	121
Figura 25 – Componentes da CPD nos discursos políticos e académicos.....	152

Figura 26 – Dimensões e processos do Desenvolvimento Profissional Docente.....	170
Figura 27 – Dinâmicas complexas do DPD	172
Figura 28 – Cenários de formação contínua de Snoek.....	180
Figura 29 - Articulação entre as finalidades do estudo	199
Figura 30 – Constelação paradigmática do estudo.....	213
Figura 31 - Dinâmicas do modelo interativo de Maxwell	214
Figura 32 – Mestiçagens na génese do nosso estudo de caso	221
Figura 33 – Percurso espiralado do nosso estudo	223
Figura 34 – Dinâmicas de integração entre princípios e dimensões de formação	234
Figura 35 - Dinâmicas de desenvolvimento profissional do plano <i>O Professor Intercultural</i>	241
Figura 36 – Dinâmicas subjacentes ao curso de formação	250
Figura 37 – Dinâmicas subjacentes à oficina de formação	257
Figura 38 – Indutor de discurso da parte narrativa das entrevistas	269
Figura 39 – Modelo de análise das representações acerca da IPD e da CPD	284
Figura 40 – Metáfora do <i>iceberg</i> e CCI	405
Figura 41 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI	409

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Representações dos sujeitos sobre a CPD - qualidades (<i>actual self</i>).....	285
Gráfico 2 – Representações sobre a competência pedagógico-didática – qualidades (<i>actual self</i>)	286
Gráfico 3 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal – qualidades (<i>actual self</i>)	288
Gráfico 4 - Representações sobre a competência intercultural - qualidades (<i>actual self</i>).....	289
Gráfico 5 – Representações dos sujeitos sobre a CPD - defeitos (<i>actual self</i>)	291
Gráfico 6 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal – defeitos (<i>actual self</i>)....	292
Gráfico 7 – Representações sobre a competência pedagógico-didática – defeitos (<i>actual self</i>)....	293
Gráfico 8 – Representações dos sujeitos sobre a CPD (<i>ideal self</i>)	294
Gráfico 9 – Representações sobre a competência pedagógico-didática (<i>ideal self</i>)	295
Gráfico 10 – Línguas utilizadas consoante os contextos comunicativos.....	301
Gráfico 11 – Línguas que dominam (melhor ou pior)	302
Gráfico 12 – Descrição da competência plurilingue dos sujeitos	303
Gráfico 13 – Qualidades e defeitos enquanto alunos de línguas.....	304
Gráfico 14 – Qualidades enquanto alunos de línguas (capacidades)	305
Gráfico 15 - Qualidades enquanto alunos de línguas (atitudes)	306
Gráfico 16 – Defeitos enquanto alunos de línguas (atitudes)	307
Gráfico 17 – Defeitos enquanto alunos de línguas (capacidades)	308
Gráfico 18 – Pertinência da abordagem intercultural (argumentos)	314
Gráfico 19 – Finalidades associadas à aprendizagem de línguas.....	318
Gráfico 20 – Integração escolar da abordagem intercultural (potencialidades).....	321
Gráfico 21 - Integração escolar da abordagem intercultural (constrangimentos)	329
Gráfico 22 - Integração escolar da abordagem intercultural (recomendações)	338
Gráfico 23 – Papéis atribuídos aos professores de línguas em contextos de diversidade	345
Gráfico 24 – Competências dos professores de línguas no contexto atual.....	351
Gráfico 25 – Panorama sobre as representações relativamente à IPD	352
Gráfico 26 - Representações sobre a competência pedagógico-didática (<i>ought self</i>)	355

Gráfico 27 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal (<i>ought self</i>).....	359
Gráfico 28 - Representações sobre a competência intercultural (<i>ought self</i>)	362
Gráfico 29 - Representações sobre a competência científica (<i>ought self</i>).....	364
Gráfico 30 – Componentes da CCI privilegiadas nos discursos dos sujeitos	374
Gráfico 31 – Representações relativamente à CCI (componente afetiva).....	377
Gráfico 32 – Subcategorias relativas à categoria “Relação com a Alteridade” (<i>Componente afetiva</i>)	378
Gráfico 33 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com o sujeito” (<i>Componente afetiva</i>) .	381
Gráfico 34 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com as línguas” (<i>Componente afetiva</i>)	384
Gráfico 35 – Representações relativamente à CCI (<i>componente praxeológica</i>)	386
Gráfico 36 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões pessoais” (<i>Componente praxeológica</i>)	387
Gráfico 37 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões linguístico-comunicativas” (<i>Componente praxeológica</i>)	392
Gráfico 38 – Categorias enunciadas pelos sujeitos (componente cognitiva).....	398
Gráfico 39 - Subcategorias relativas à categoria “Autoconhecimento” (<i>Componente cognitiva</i>) ..	401
Gráfico 40 – Fatores e constrangimentos ao DPD.....	415
Gráfico 41 – Palavras associadas ao curso de formação pelas professoras	426
Gráfico 42 – Potencialidades do curso de formação	427
Gráfico 43 – Repercussões do curso de formação no DPD dos sujeitos	429
Gráfico 44 - Palavras associadas à oficina de formação pelas professoras	434
Gráfico 45 - Potencialidades da oficina de formação	434
Gráfico 46 - Fragilidades da oficina de formação.....	438
Gráfico 47 - Repercussões da oficina de formação no DPD dos sujeitos	440
Gráfico 48 – Sugestões dos sujeitos para a formação de professores	446

Índice de tabelas

Tabela 1 – <i>Corpus</i> de modelizações da CCI.....	83
Tabela 2 – Comparação entre as tradições norte-americana e europeia relativamente à CCI.....	87
Tabela 3 – Papéis associados aos professores de línguas.....	157
Tabela 4 – Competências associadas aos professores de línguas	160
Tabela 5 – Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente	173
Tabela 6 – Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação – 2010....	187
Tabela 7 - Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação – 2012.....	187
Tabela 8 - Acreditação de ações de formação - 2012	189
Tabela 9 - Ações de formação por modalidade e entidade – 2012.....	190
Tabela 10 – Classificações e tipificações de estudos de caso.....	217
Tabela 11 – Articulação entre as finalidades do estudo e as questões de investigação.....	229
Tabela 12 – Objetivos gerais de formação do programa <i>O Professor Intercultural</i>	235
Tabela 13 – Imbricação dos planos investigativo e formativo no âmbito do curso de formação ...	239
Tabela 14 - Imbricação dos planos investigativo e formativo no âmbito da oficina de formação..	239
Tabela 15 - Distribuição das inscrições pelos percursos de formação possíveis	243
Tabela 16 - Caracterização Profissional das Formandas do Curso de Formação	243
Tabela 17 – Síntese das atividades propostas no âmbito do Curso de Formação.....	246
Tabela 18 - Caracterização Profissional das Formandas da Oficina de Formação	251
Tabela 19 - Síntese das atividades propostas no âmbito da Oficina de Formação	253
Tabela 20 – Estrutura do <i>Portefólio Profissional</i>	262
Tabela 21 – Instrumentos de recolha de dados ao longo do processo de investigação/formação...	265
Tabela 22 – Guião das entrevistas narrativas e de confrontação	268
Tabela 23 – Caracterização profissional dos sujeitos	282
Tabela 24 – Argumentos para a escolha da Língua Portuguesa como LM	300
Tabela 25 – Modelo de análise das representações acerca dos papéis do professor de línguas	344
Tabela 26 – Representações relativas à natureza da CCI.....	376

Tabela 27 – Categorias / subcategorias ‘ <i>emic</i> ’ sobre a CCI.....	407
Tabela 28 – Fatores de DPD: categorias e subcategorias de análise.....	415
Tabela 29 – Avaliação do Curso de Formação.....	425
Tabela 30 - Avaliação da Oficina de Formação	433

Lista de anexos

1. – Divulgação do plano de formação *O Professor Intercultural*

1.1. – Materiais de divulgação

Anexo 1.1.1. – Cartaz de divulgação da sessão de esclarecimento

Anexo 1.1.2. – Convite para a sessão de esclarecimento

Anexo 1.1.3. – PowerPoint utilizado na sessão de esclarecimento

1.2. – Memorandos de sessões de esclarecimento

Anexo 1.2.1. – Sessão 1 (Escola Secundária Adolfo Portela)

Anexo 1.2.2. – Sessão 2 (Escola Secundária Marques Castilho)

Anexo 1.2.3. – Sessão 3 (Escola Secundária Adolfo Portela)

Anexo 1.2.4. – Sessão 4 (Escola Secundária Adolfo Portela)

Anexo 1.3. – Lista de manifestação de interesse

2. – Curso de Formação

Anexo 2.1. – Programa do curso de formação

2.2. – Planificações das sessões de formação

Anexo 2.2.1. – Planificação da primeira sessão de formação

Anexo 2.2.2. – Planificação da segunda sessão de formação

Anexo 2.2.3. – Planificação da terceira sessão de formação

Anexo 2.2.4. – Planificação da quarta sessão de formação

Anexo 2.2.5. – Planificação da quinta sessão de formação

Anexo 2.2.6. – Planificação da sexta sessão de formação

Anexo 2.2.7. – Planificação da sétima sessão de formação

Anexo 2.2.8. – Planificação da oitava sessão de formação

Anexo 2.2.9. – Planificação da nona sessão de formação

2.3. – Instrumentos de formação

Anexo 2.3.1. – Guião de análise de documentos 1: *Caracterização da sociedade portuguesa do ponto de vista da diversidade linguística e cultural.*

Anexo 2.3.2. – Guião de análise de documentos 2: *Caracterização da escola portuguesa do ponto de vista da diversidade linguística e cultural.*

Anexo 2.3.3. – Guião de análise de documentos 3: *Análise de Orientações Político-Educativas europeias e nacionais relativas ao ensino/aprendizagem de línguas.*

Anexo 2.3.4. – PowerPoint “Professor de Línguas: novos papéis, novas competências”

Anexo 2.3.5. – Guião da construção do *e-Jornal*

Anexo 2.4. – Imbricação dos planos investigativo e formativo no curso de formação

3. – Oficina de formação

Anexo 3.1. – Programa da oficina de formação

3.2. – Planificações das sessões de formação

Anexo 3.2.1. – Planificação da primeira sessão de formação

Anexo 3.2.2. – Planificação da segunda sessão de formação

Anexo 3.2.3. – Planificação da terceira sessão de formação

Anexo 3.2.4. – Planificação da quarta sessão de formação

Anexo 3.2.5. – Planificação da quinta sessão de formação

Anexo 3.2.6. – Planificação da sexta sessão de formação

Anexo 3.2.7. – Planificação da sétima sessão de formação

Anexo 3.2.8. – Planificação da oitava sessão de formação

Anexo 3.2.9. – Planificação da nona sessão de formação

Anexo 3.2.10. – Planificação da décima sessão de formação

Anexo 3.2.11. – Planificação da décima-primeira sessão de formação

Anexo 3.2.12. – Planificação da décima-segunda sessão de formação

Anexo 3.2.13. – Planificação da décima-terceira sessão de formação

Anexo 3.2.14. – Planificação da décima-quarta sessão de formação

Anexo 3.2.15. – Planificação da décima-quinta sessão de formação

3.3. – Instrumentos de formação

Anexo 3.3.1 – Guião da visita guiada à plataforma *Galanet*

Anexo 3.3.2. – PowerPoint “Conceitos-chave para uma Didática da Diversidade”

Anexo 3.3.3. – Guião de análise de propostas didáticas

Anexo 3.3.4. – Guião para a consulta de perfis na plataforma *Galanet*

Anexo 3.3.5. – Guião para a realização de módulos de autoformação na plataforma *Galanet*

Anexo 3.3.6. – PowerPoint “Uma Língua, Mil Rostos – a Língua Portuguesa no Mundo”

Anexo 3.3.7. – Guião para o desenvolvimento de projetos de ação

Anexo 3.4. – Imbricação dos planos investigativo e formativo na oficina de formação

4. – Instrumentos de recolha de dados

Anexo 4.1. – *Portefólio Profissional*

Anexo 4.2. – Questionário de avaliação do curso de formação

Anexo 4.3. – Questionário de avaliação da oficina de formação

4.4. – Registos na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*

Anexo 4.4.1. – Interações no *chat* “Como pode a escola promover a diversidade?”

Anexo 4.4.2. – Interações nos fóruns de discussão da plataforma *Galanet*

Anexo 4.4.3. – Perfis individuais na plataforma *Galanet*

4.5. – Entrevistas narrativas e de confrontação

Anexo 4.5.1. – Guião da entrevista

Anexo 4.5.2. – Declaração a assinar pelos sujeitos

Anexo 4.5.3. – Parte I – Narrativa

Anexo 4.5.4. – Parte III – Documento explicativo do Modelo de CCI

Anexo 4.5.5. – Parte III – Guião com as perguntas para legitimação do modelo

Anexo 4.6. – Diário do Investigador

5. – Transcrições das entrevistas

Anexo 5.1. – Convenção utilizada nas transcrições das entrevistas

Anexo 5.2. – Transcrição da entrevista efetuada a CF1

Anexo 5.3. – Transcrição da entrevista efetuada a CF2

Anexo 5.4. – Transcrição da entrevista efetuada a CF3

Anexo 5.5. – Transcrição da entrevista efetuada a OF1

Anexo 5.6. – Transcrição da entrevista efetuada a OF2

Anexo 5.7. – Transcrição da entrevista efetuada a OF3

Anexo 5.8. – Transcrição da entrevista efetuada a PI1

Anexo 5.9. – Transcrição da entrevista efetuada a PI2

Anexo 5.10. – Transcrição da entrevista efetuada a PI3

Anexo 5.11. – Transcrição da parte II da entrevista efetuada a PI1 e PI3

6. – Grelhas de análise dos dados

Anexo 6.1. – Perfil linguístico-comunicativo dos sujeitos

Anexo 6.2. – Representações sobre a abordagem intercultural

Anexo 6.3. – Representações sobre a profissão

Anexo 6.4. – Representações sobre a Competência de Comunicação Intercultural

Anexo 6.5. – Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente

Anexo 6.6. – Potencialidades e constrangimentos do plano de formação

Anexo 6.7. – Avaliação do plano de formação

Anexo 6.8. – Repercussões do plano de formação

Anexo 6.9. – Sugestões para a formação de professores

Lista de siglas e acrónimos

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

CCI – Competência de Comunicação Intercultural

CEE – Comunidade Económica Europeia

CPD – Competência Profissional Docente

DL – Didática de Línguas

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPD – Identidade Profissional Docente

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua Materna

PLNM – Português como Língua Não Materna

QE – Quadro de Escola

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

SEF – Serviços de Estrangeiros e Fronteiras

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidades de conteúdo

Introdução Geral

Pour nous, seules important les routes. Ce sont elles qui nous convoient – de la pauvreté à la richesse ou à une autre pauvreté, de la servitude à la liberté ou à la mort violente. Elles nous promettent, elles nous portent, nous poussent (...).
(Maalouf, 2004, p.7)

No seio de uma sociedade cada vez mais diversa, quer do ponto de vista socioeconómico, quer do ponto de vista linguístico e cultural, a escola portuguesa é hoje uma realidade inegavelmente plural e complexa. Dadas estas circunstâncias e as responsabilidades da escola na educação dos cidadãos, um importante desafio tem vindo a ser colocado aos professores e educadores: o de cultivar relações de cooperação entre cidadãos, independentemente das suas raízes e origens, tendo em vista a promoção de uma cultura de compreensão mútua e de diálogo intercultural.

Neste quadro, o desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro tem vindo a adquirir uma maior relevância, quer no discurso político, quer no discurso educativo. Numa perspetiva pós-moderna, este Outro tem vindo a ser encarado não só como um sujeito linguística e culturalmente distinto (dentro dos pressupostos de uma pluralidade tradicional – Byram, 2009b), mas também como alguém com quem não se partilha a totalidade de códigos linguísticos e culturais, admitindo-se, assim, que todo o encontro plurilingue é intercultural, mas que também os encontros aparentemente monolingues tendem a ser interculturais, dada a pluralidade identitária de cada indivíduo. Para os apologistas desta teoria, a que Byram (ibidem) apelida de pluralidade pós-moderna, os próprios sujeitos, em contacto frequente e sistemático com outras línguas e outras culturas, acabam por sofrer influências dessas mesmas línguas e culturas, tornando a sua própria identidade complexa e plural, reconhecendo-se, assim, que “we all are diverse” (Dervin, 2010, p. 4).

Esta crescente importância atribuída ao desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro explica, por exemplo, o porquê do tema do diálogo intercultural ter sido *leitmotiv* da Comissão Europeia para o ano de 2008, designado como *Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*. Ao longo desse ano, os vários países da União Europeia foram palco de inúmeras iniciativas que tiveram como objetivo comum, através do *slogan* “*Juntos na Diversidade*”, consciencializar os cidadãos europeus para a mais-valia de estar integrado numa sociedade heterogénea do ponto de vista linguístico e cultural, fomentando, assim, o diálogo entre pessoas falantes de diferentes línguas (ou de diferentes variedades de uma mesma língua), com experiências culturais diversas. Foi ainda no âmbito das comemorações deste ano que o Conselho da Europa (2009) fez publicar o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – “Viver juntos em igual*

dignidade”, onde se assume, logo no prefácio, a pertinência do desenvolvimento de uma Competência de Comunicação Intercultural (CCI):

Num mundo crescentemente diverso e inseguro, necessitamos de dialogar ultrapassando as fracturas étnicas, religiosas, linguísticas e nacionais, a fim de assegurar a coesão social e prevenir conflitos. A mensagem principal do Livro Branco é a de que o diálogo intercultural é impossível sem uma clara referência aos valores universais – democracia, direitos humanos e estado de direito (Conselho da Europa, 2009, p. 5).

As mais recentes políticas linguístico-educativas, nomeadamente supranacionais, têm vindo igualmente a chamar a atenção para a importância do desenvolvimento de uma CCI no ensino/aprendizagem de línguas, quer das línguas estrangeiras (LE), quer da língua materna (LM), dada a especificidade deste espaço curricular, configurado como espaço-*carrefour* entre o Eu e o Outro, o semelhante e o diferente, o próximo e o longínquo. O ensino de línguas é, portanto, encarado como uma forma de socialização e de libertação dos sujeitos de uma visão etnocêntrica do mundo, por um lado, e, por outro lado, de melhorar a competência de comunicação com o Outro, de ensinar a compreensão (Morin, 1999), isto é, a CCI, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio meramente linguístico-educativo: “apprendre une autre langue ouvre l'accès à d'autres systèmes de valeurs et à d'autres modes d'interprétation du monde, tout en encourageant la compréhension interculturelle et en contribuant à faire reculer la xénophobie” (King, 2003, p. 18). Trata-se, portanto, de uma conceção de educação em línguas assente em valores como a democracia, o respeito pela diversidade, os Direitos Humanos, tendo em vista a educação integral do aluno, nomeadamente a sua transformação num cidadão intercultural (Byram, 2008b), o que exige, do professor, “muito mais do que exercer a função de transmissor de conhecimento e ser aluno ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos” (Alarcão, 2000, p. 270).

Sendo a Didática de Línguas (DL) um campo do saber bastante permeável aos fenómenos sociais e educativos e às ideologias políticas dominantes (Puren, 2007), temos vindo a assistir a uma revalorização de determinados conceitos no discurso científico deste campo do saber, conceitos estes intimamente ligados à crescente heterogeneidade linguística e cultural da sociedade em que nos movemos e aos discursos políticos, linguísticos e educativos emergentes. Posto isto, conceitos como plurilinguismo, competência plurilingue, intercompreensão, interculturalidade, CCI, entre outros, têm estado na ordem do dia das discussões e reflexões científicas desenvolvidas no campo desta disciplina (cf. capítulo 1). De acordo com Andrade & Araújo e Sá (2001), os trilhos que a DL tem vindo a percorrer parecem apontar para mudanças ao nível do seu próprio paradigma epistemológico, transitando-se da fase denominada de *Didática Específica*, fortemente centrada na competência linguística e assente essencialmente numa visão instrumentalista (da língua) e compartimentada no que se refere às competências adquiridas e a adquirir nas diferentes línguas,

para uma fase denominada de *Didática das Línguas e do Plurilinguismo*, alicerçada na concepção de língua como instrumento de ação social (Puren, 2004), e não apenas de comunicação; no reconhecimento de uma dimensão ética/política associada ao ensino/aprendizagem das línguas e, como tal, à ação do professor (Alarcão, 2008; Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009; Andrade, 2011); e numa abordagem acional, de ‘*learn by doing*’ (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000), em que é dado um maior protagonismo ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Neste quadro, o professor de línguas é chamado a desempenhar o papel *de mediador / ator social*, monitorando o aluno neste processo de se tornar Homem, preparando-o para a vida, para o exercício pleno da sua cidadania, e não apenas para a entrada no mercado de trabalho. Espera-se, ainda, que, enquanto *investigador*, pautar a sua prática com base num espírito reflexivo, questionante e atento, tendo como fim último a educação plena e integral dos seus alunos:

O professor encontra-se na interação entre o macrocosmos da sociedade e o microcosmos da escola. De permeio, situam-se o currículo e os programas, fruto de decisões altamente negociadas em função de inúmeros factores, os quais apontam aos professores caminhos que devem conduzi-los, mas não tolhê-los. Só uma boa interpretação desses documentos e um espírito de pesquisa e questionamento permitirão que eles sejam professores ao serviço do Estado, mas também da sua consciência (Alarcão, 2000, p. 271).

Contudo, se analisarmos as práticas efetivas no terreno, verificamos que, na maioria dos casos, nem estas perspetivas didáticas têm vindo a ganhar força, nem a educação intercultural é uma realidade, muito em parte porque os professores de línguas não se sentem preparados para abraçar os novos papéis e as novas missões que lhes são atribuídos (Dionízio, Pereira, Almeida, & Neves, 2005; Gonçalves, 2011; Gomes, 2013). Quer isto dizer que, se o espaço curricular das línguas é conceptualizado como “un lieu d’ancrage idéal de celle-ci [educação intercultural], puisque, c’est par les langues qu’est le plus immédiatement rendue possible, y compris à distance, une expérience significative de l’altérité” (Beacco, 2005, p. 21), os professores e educadores em línguas necessitam de se formar adequadamente para corresponder aos desafios que estas novas exigências lhes colocam. Para esse efeito, importa repensar o modo como o trabalho dos professores de línguas (materna e/ou estrangeiras) é encarado, abandonando-se a visão ‘solitária’ da ação do professor de cada língua para se ensaiar uma visão coordenada e integrada de todos os professores de línguas, independentemente da sua especialidade (Alarcão, 2008). Esta exigência passa necessariamente pela formação dos professores, tanto ao nível inicial como contínuo, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que lhes permitam desempenhar criticamente estes papéis, uns novos e outros revisitados (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b, 2013; Capucho, 2008; Chardenet, 2007), o que, no nosso entender, tem obrigatoriamente implicações ao nível da própria identidade profissional docente (IPD).

Posto isto, e porque acreditamos na existência de um “isomorfismo, ou (...) interligação, por efeitos de espelho, entre processos de ensino, processos de aprendizagem e processos de formação” (Araújo e Sá, 2003, p. 84), consideramos prioritária a aposta na formação contínua de professores de línguas, nomeadamente no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que lhes permitam melhor gerir e valorizar a diversidade linguística e cultural em contextos de ensino/aprendizagem, o que, na nossa perspetiva, exige a integração de conceitos-chave (intercompreensão, plurilinguismo, competência plurilingue, CCI, interculturalidade...) no discurso formativo e em contextos de formação contínua.

Com base nestes pressupostos, desenvolvemos um programa de formação contínua de professores de línguas, composto por um curso e uma oficina de formação devidamente acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que pretendia proporcionar aos seus formandos uma dupla experiência de formação/reflexão, enquanto profissionais e enquanto sujeitos de linguagem, com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ajustadas aos desafios que a pluralidade tradicional e pós-moderna lhes coloca. Este programa de formação configura-se como a matriz do presente estudo, sendo nove das formandas, professoras de línguas (materna e estrangeiras) com uma vasta experiência em ensino, os sujeitos em análise. Nas linhas que se seguem, apresentamos sucintamente a cartografia subjacente ao programa de investigação/formação intitulado *O Professor Intercultural*, sendo que a mesma estará descrita e justificada em detalhe no capítulo 3.

Antes, porém, de apresentarmos o roteiro da nossa *viagem investigativa*, importa esclarecer as finalidades inerentes ao estudo, assim como as questões investigativas que nortearam todo o processo. A finalidade geradora, ou, nas palavras de Maxwell (1997), o *personal purpose* que esteve na origem da escolha deste tema prende-se com a vontade genuína de dar o nosso contributo, através deste trabalho, para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas, pois acreditamos na sua pertinência e na sua urgência para podermos, como diz a letra da canção¹, “*heal the world / make it a better place / for you and for me / and the entire human race*”.

Subjacentes a esta finalidade pessoal, emergiram as finalidades investigativa e prática deste trabalho, que, por sua vez, se articulam com as questões de investigação, configurando-se como os eixos norteadores da delineação da nossa rota de investigação, rota esta que, dentro dos pressupostos do *interactive model of research design* de Maxwell (1997), foi sofrendo alguns ajustes durante a sua execução. Importa salientar que esta rota investigativa, como teremos oportunidade de explicitar ao pormenor no capítulo 3, foi concebida em íntima articulação com a rota formativa, de modo a que ambas se imbricassem, formando, juntas, o nosso programa de

¹ Referimo-nos à música "Heal The World" (álbum *Dangerous*, 1991), de Michael Jackson.

investigação/formação *O Professor Intercultural*, título que demos à *viagem investigativa* que constitui este estudo.

Partindo do pressuposto que “a forma como falamos de educação constrói o nosso olhar” (Vieira, 2011, p. 16) e determina a nossa ação profissional (Anadón, Bouchard, Gohier, & Chevrier, 2001; Flores, 2006; Lim, 2011), elegemos como finalidade investigativa do nosso estudo a *explicitação das representações dos professores relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular*. Tomámos esta opção porque consideramos que importa tentar descortinar as representações dos sujeitos, neste caso professoras de línguas no terreno, relativamente a esta temática, não só para percebermos como conceptualizam a CCI e a educação intercultural, mas também para tentarmos compreender como encaram o papel do professor de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural, inferindo qual o seu grau de adesão em relação aos pressupostos da abordagem intercultural na perspetiva de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*. Emergentes desta finalidade, definimos duas questões de investigação, desdobradas em questões de segundo nível:

1. *Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural?*
 - 1.1. *Que pertinência lhe conferem? Porquê?*
 - 1.2. *Como veem a integração desta abordagem em contexto escolar?*
 - 1.3. *Que potencialidades e constrangimentos consideram estar subjacentes à integração escolar desta abordagem?*
 - 1.4. *Que papéis consideram que os professores devem adotar no seio de uma abordagem intercultural?*
2. *Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à CCI?*
 - 2.1. *Que dimensões e/ou componentes consideram que integram a CCI?*
 - 2.2. *Que dinâmicas consideram estar subjacentes ao desenvolvimento da CCI?*

A busca de *pistas de respostas* a estas questões, como teremos oportunidade de referir no capítulo 4, levou-nos a analisar as representações das nove professoras que constituem a nossa amostra, registadas nos seus *Portefólios Profissionais* (instrumento de formação, de cariz reflexivo, e de recolha de dados, utilizado ao longo de todo o percurso de formação – cf. capítulo 3), nos fóruns e num dos *chats* que decorreram na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet* (utilizada como instrumento de formação e de recolha de dados durante a oficina de formação), e nas “entrevistas narrativas e de confrontação” efetuadas um ano após o final do programa de formação e uma primeira abordagem aos dados. Como resultado, percebemos como se posicionam estas professoras em relação à educação intercultural e identificámos, nos seus discursos, um conjunto de recomendações para que a abordagem intercultural, que consideram muito pertinente e urgente, dada a crescente diversidade da sociedade e das escolas portuguesas, se

torne numa realidade neste espaço educativo. Por outro lado, a partir das vozes analisadas, construímos um modelo descritivo e evolutivo da CCI, com características heurísticas, porque emerge das representações das nossas informantes, modelo este que nos abre alguns caminhos para o trabalho desta competência em contexto escolar.

Assentando o nosso estudo na implementação de um programa de investigação/formação visando, do ponto de vista formativo, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para uma melhor gestão da diversidade nos contextos profissionais, definimos como finalidade prática do estudo a *identificação de princípios e/ou estratégias de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI*, focalizando-nos no sentir dos sujeitos durante o processo de formação. Assim, emergiu a terceira questão de investigação e respetivas questões de segundo nível:

3. *Como experienciaram os nossos sujeitos o processo de investigação/formação O Professor Intercultural?*

3.1. *Que potencialidades e constrangimentos identificam nas estratégias de formação implementadas? Porquê?*

3.2. *Que sugestões apresentam para a formação de professores para a abordagem intercultural?*

Como resultados da análise dos dados recolhidos não só através das diferentes secções dos *Portefólios Profissionais*, dos registos na plataforma *Galanet* e das “entrevistas narrativas e de confrontação”, mas também no *Diário do Investigador*, constatámos que as professoras preconizam o carácter acional e reflexivo das nossas propostas de formação, nomeadamente da oficina (como, aliás, já tínhamos concluído em alguns estudos exploratórios – Bastos & Araújo e Sá, 2007, 2008a, 2008b, 2013), privilegiando precisamente estas duas características nas sugestões que fazem para a formação contínua de professores de línguas, reconhecendo, assim, as mais-valias da aprendizagem acional e reflexiva (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000; Schön, 1983, 1987; Villegas-Reimers, 2003), ou, nas palavras de Vieira (2009, 2011), da “pedagogia da experiência”, para um desenvolvimento profissional sustentável (Gonçalves, 2011).

Explicitadas, em linhas muito gerais, os pressupostos do estudo e esboçados os passos que, como refere a epígrafe a esta introdução geral, nos pareceram mais convenientes para percorrer a estrada que nos levaria do desconhecimento e da vontade de conhecer ao conhecimento ou a um ‘desconhecimento mais informado’, ou seja, o nosso roteiro investigativo, passamos agora, muito rapidamente, a anunciar a estrutura do nosso texto, a *estrada* que nos *possuirá* ao longo das (muitas) páginas que se seguem. Salientamos que, apesar do carácter linear para que a organização da escrita em capítulos sequenciais possa sugerir, esta *viagem* não foi em nada linear. Foi antes uma *viagem* aberta, flexível, por vezes turbulenta, até, com bastantes encruzilhadas que, em alguns

momentos, nos levaram a afinar a rota, a seguir alguns descaminhos, ou mesmo a mudar drasticamente a direção; noutros momentos, sentimos necessidade de parar, desbravar outros caminhos que, aparentemente nada tinham a ver com a *viagem*, mas que, agora, reconhecemos que foram fundamentais para levarmos este barco a bom porto.

Como em qualquer *viagem*, também nesta sentimos necessidade de *aparelhar a nossa fé e a confiança*², ou seja, de aprofundar o nosso conhecimento teórico para melhor sustentarmos a nossa rota e as nossas escolhas (formativas e investigativas). Assim, no primeiro capítulo, focalizamo-nos na educação intercultural e no conceito de CCI em particular, o conceito-chave deste trabalho. Para o efeito, revisitámos os trilhos percorridos pela DL nos últimos anos, numa forte associação, como é sabido, quer com as dinâmicas sociológicas, quer com as ideologias sociopolíticas dominantes (Puren, 2007). Para além disso, analisámos as tendências teóricas em relação ao próprio conceito de CCI, tanto a partir de uma perspetiva norte-americana, como de uma europeísta, dando especial atenção aos contextos em que o conceito emergiu em ambas as tradições, à sua natureza e às dinâmicas do seu desenvolvimento. No segundo, e último, capítulo teórico, sentimos necessidade de visitar o conceito de identidade profissional docente (IPD), nomeadamente uma das suas componentes, a competência profissional docente (CPD), bem como as dinâmicas de desenvolvimento que lhe estão inerentes. Sendo o contexto específico do estudo a formação contínua de professores de línguas, detemo-nos ainda sobre o espaço e pertinência deste '*tempo*' de formação no desenvolvimento profissional docente (DPD).

Aparelhada a fé do marinheiro, descrevemos, ao longo do capítulo 3, a *viagem* propriamente dita, ou seja, o programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*. Esta descrição é feita em três etapas: a preliminar, onde explicitamos a génese do estudo, as finalidades formativas e investigativas e a construção prévia do roteiro de formação e de investigação; a da experiência, em que apresentamos em pormenor as dinâmicas formativas e investigativas subjacentes a cada uma das etapas do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*, assim como a imbricação entre ambas, explicitando em particular os ajustes que foram sendo feitos em relação ao inicialmente previsto, decorrentes do trabalho de campo; e a da recordação, onde lançamos algumas sementes acerca da metodologia que privilegiamos na fase de análise e discussão dos dados.

Esta última fase da *viagem*, a da recordação, estende-se ao capítulo 4, relativo à análise das vozes dos nossos sujeitos, com o intuito de responder às questões de investigação inerentes ao nosso estudo (e atrás enunciadas). Assim, este capítulo organiza-se, precisamente, em torno das três

² Parafraseamos, aqui, o poema de Miguel Torga que está transcrito na íntegra no final da introdução e que constitui o mote dos dois capítulos de aprofundamento teórico.

grandes questões de investigação, sendo a primeira secção consagrada às representações dos sujeitos sobre a educação intercultural; a segunda às representações dos sujeitos sobre a natureza e dinâmicas de desenvolvimento da CCI; e a terceira às suas percepções em relação à proposta de formação que vivenciaram e à formação de professores de línguas para a educação intercultural.

Por fim, a partir das vozes dos sujeitos, da experiência de formação descrita e da nossa aprendizagem ao longo desta *viagem* (e das outras que dela decorreram ou que fizemos paralelamente), apontamos alguns caminhos possíveis para a integração escolar da abordagem intercultural (numa aproximação à didática profissional) e para a formação de professores de línguas para a educação intercultural (didática formativa). Por outro lado, refletimos acerca das limitações e constrangimentos sentidos ao longo do percurso investigativo, ponderando sobre outras possibilidades de rotas investigativas sobre a educação intercultural na formação de professores, ou seja, lançando algumas sementes prospetivas sobre o campo da didática investigativa.

Em suma, como se pode depreender, este texto procura, acima de tudo, dar conta das *estradas*, dos trilhos, dos caminhos e descaminhos percorridos ao longo desta (longa) *viagem investigativa*, acreditando que, tal como as *estradas* a que se refere Maalouf (2004) na epígrafe a esta introdução, também estas *nous promettent, nous portent et nous poussent* a apontar outras *estradas*, outras rotas, a fim de que a nossa finalidade pessoal (contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas) se concretize. No fundo, o que pretendemos é juntarmo-nos à *estrada*, aos caminhantes que fazem o caminho para uma educação mais humanista, orientada para a (inter)compreensão e o diálogo intercultural, juntando os nossos esforços e o nosso humilde contributo para enfrentarmos o desafio que podemos resumir nas seguintes palavras de Chiziane (2013), proferidas recentemente na palestra que deu na cidade da Beira (Moçambique), onde atualmente resido e trabalho, a propósito da sua última obra, *Por Quem Vibram os Tambores do Além?*: “existem mundos diferentes que precisam de ser comungados”.

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).

Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.

(Miguel Torga)

Capítulo 1.

Refletindo acerca da educação intercultural na aula de línguas

Porto de partida...

Em qualquer aventura, / O que importa é partir, não é chegar!
(Miguel Torga)

Tomando como mote estes versos de Miguel Torga, iniciamos o relato da nossa viagem, alicerçando teoricamente o nosso estudo, ou, parafraseando Torga, *aparelhando* e *reforçando* quer a *fé do marinheiro*, quer o nosso *barco da ilusão*, com o intuito de nos fazermos ao *mar traiçoeiro* com mais confiança e convicção, sem perdermos de vista o *sonho longínquo*, o *paraíso* onde queremos aportar.

Assim, e porque o mais importante *é partir e não chegar*, consideramos pertinente explicitar as coordenadas iniciais da nossa viagem, ou seja, os nossos pressupostos relativamente à DL, área epistemológica onde se integra o presente estudo, e à CCI, conceito central no seu âmbito.

Posto isto, iniciamos a nossa viagem refletindo acerca dos caminhos trilhados pela DL, caminhos esses que, enformados pela crescente pluralidade característica da era atual, apelidada de pós-moderna, e pelos mais recentes discursos político-educativos nacionais e supranacionais, apontam, na nossa perspetiva, para uma mudança paradigmática na DL. Durante o caminho trilhado pela DL ao longo dos últimos anos, tomamos como ponto de referência uma constelação conceptual constituída pelos seguintes conceitos-chave: pluralidade, plurilinguismo, diálogo intercultural, cidadania e intercompreensão. Olhando estes conceitos sob uma perspetiva pós-moderna, é possível identificar interações recursivas entre eles, tendo como objetivo o desenvolvimento de um clima de compreensão, motivo pelo qual os consideramos conceitos-hipónimo de uma Didática da Diversidade, o destino paradigmático, na nossa perspetiva, dos caminhos recentemente trilhados pela disciplina.

Para além disso, sendo a CCI o conceito central do nosso estudo, consideramos igualmente pertinente proceder a um retrato do estado da arte sobre este conceito, nomeadamente no que se refere às tradições epistemológicas norte-americanas e europeias, tradições onde o conceito emergiu e se desenvolveu de acordo com as dinâmicas contextuais específicas de cada um dos espaços geopolíticos. Neste sentido, lançamos um olhar panorâmico quer sobre os discursos sobre a natureza da CCI emergentes nos últimos 15 anos nas duas tradições epistemológicas que pretendemos incluir neste retrato, quer sobre os discursos sobre as dinâmicas de desenvolvimento desta competência, emergentes no mesmo período de tempo e também nas tradições

norte-americana e europeia. Neste quadro, pretendemos analisar as possíveis influências estabelecidas entre as várias propostas de modelização apresentadas, assim como as possíveis divergências entre os modelos propostos, refletindo sobre as variáveis contextuais, políticas, sociais ou outras que poderão estar na origem dessas divergências.

Em suma, estas são as coordenadas iniciais da nossa viagem, coordenadas essas que nos orientaram durante a *aventura* que nos propusemos desenvolver no âmbito deste estudo, cujo espírito, na nossa opinião, está bem patente nas palavras de Torga que constituem o mote da sua parte teórica.

1.1. Trilhando caminho para uma Didática da Diversidade

1.1.1. Da crescente diversidade linguística e cultural ao discurso político-educativo

L'homme pluriel se construit en permanence par rapport aux altérités qu'il croise en chemin, dans une succession d'appartenances et d'affiliations
(Beacco, 2008, p. 116).

1.1.1.1. Diversificação do tecido social global, europeu e português

O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo do ponto de vista linguístico, cultural e social, fenómeno que se deve, por um lado, à crescente mobilidade humana, nomeadamente aos fenómenos migratórios e ao desenvolvimento dos meios de transporte e, por outro lado, à globalização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que nos permitem comunicar com qualquer pessoa à distância de um ‘clique’, independentemente do local do globo onde se encontre. Assim, o mundo tornou-se na chamada ‘aldeia global’, potenciando-se interações entre as pessoas dos mais diversos pontos do globo: “diverse peoples, ideas, products, cultures, faiths and languages are being transmitted to every part of the globe” (Leo, 2010, p. 6).

O contexto europeu é um contexto multicultural e multilingue por excelência: “transportées par les média et les hommes, nos langues, porteuses d’idées et d’informations, sont présentes sous forme parlée et écrite sur notre continent, partout et à toute heure” (Meissner, Meissner, Klein, & Stegmann, 2004, p. 9). Importa salientar que esta crescente diversidade foi fortemente potenciada pela queda do muro de Berlim, momento que transformou este continente numa “Europe élargie par l’inclusion de l’Allemagne de l’Est et donc d’une culture ‘de l’Est’” (Varro, 2007, p. 35).

Com a criação da União Europeia, a Europa, tal como a conhecemos atualmente, torna-se “incontestablement multilingue et multiculturelle” (Grima, Candelier, Fitzpatrick, Halink, Heyworth, Muresan, & Newby 2003, p. 12), sendo um espaço de cooperação entre 28 países, com 24 línguas oficiais e muitas mais sem este estatuto (União Europeia, 2013) e uma grande multiplicidade de expressões culturais e religiosas. Para além disso, a Europa continua a ser um destino desejável para os emigrantes de outras regiões do mundo (Conselho da Europa, 2009, p. 16) e, com a implementação da livre circulação de pessoas e bens no espaço europeu (Acordo de

Shengen, assinado em 1985), a migração de pessoas dos diversos países da União Europeia dentro do espaço europeu tem vindo a crescer exponencialmente. Segundo Leonard Orban, ex-comissário europeu para o multilinguismo, “l’immigration fait maintenant partie de notre quotidien” e “imprègne et enrichit notre société” (Orban, 2009, p. 110), apresentando-se simultaneamente como uma oportunidade e um desafio para a União Europeia, que vive atualmente “um nível de diversidade sem precedentes e em constante desenvolvimento” (Conselho da Europa, 2009, p. 12).

Portugal não é exceção e tem vindo a assistir à transformação do seu tecido demográfico e social nos últimos quarenta anos. Desde a Revolução dos Cravos, em 1974, a sociedade portuguesa tem-se aberto ao mundo progressivamente. Segundo os dados do portal PORDATA³, entre a década de 60 e a de 70 do século passado, o número de emigrantes portugueses espalhados pelo mundo mais que duplicou, passando de cerca de 32 mil para 66 mil, número que tendeu a descer desde 1979, mas que, a partir de 2011, com a chegada da crise económica, tem vindo novamente a crescer, atingindo, atualmente, cerca de 121 mil. Já no que diz respeito à imigração, e ainda segundo o mesmo portal, a tendência é inversa, já que a população estrangeira com autorização de residência em Portugal tem vindo a aumentar desde a década de 80 do século passado, tendo-se assistido a um ‘boom’ migratório na primeira década deste século, o que parece estar a abrandar (Barreto, 2009).

Estes dados são confirmados pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que acrescentam que, enquanto nas décadas de 80 e 90 do século passado a maior parte dos imigrantes provinha das ex-colónias portuguesas africanas e do Brasil, na primeira década deste século assistiu-se a uma nova vaga de imigração oriunda do Leste Europeu, especialmente da Ucrânia e da Moldávia, duas das comunidades estrangeiras mais representativas em Portugal, e da Roménia, comunidade estrangeira mais representativa dos países da União Europeia no nosso país (Ataíde & Dias, 2011, pp. 7; 17). Ainda segundo os dados dos SEF, “no final de 2012 a população estrangeira residente em Portugal totalizava 417.042 cidadãos⁴, que representa um decréscimo de 4,53%, face ao ano transacto” (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013, p. 15), tendência que se tem vindo a acentuar a partir de 2009, com a crise económica que se instalou no país (ibidem, cf. Portal Pordata). Para além dos dados relativos à imigração, os SEF chamam a atenção para o aumento de pedidos de asilo em Portugal em cerca de 9% do ano de 2011 para o ano de 2012, pedidos apresentados maioritariamente por cidadãos africanos e asiáticos e que ascende a um total de 299, o segundo número mais alto desde que há registos (ibidem, p. 47).

³ Disponível em www.pordata.pt/Portugal.

⁴ A este número há que acrescentar os filhos de imigrantes que nasceram em território português, os imigrantes que entretanto adquiriram a nacionalidade portuguesa e os imigrantes ilegais.

Como se pode depreender desta breve referência às dinâmicas migratórias em Portugal, a sociedade portuguesa, nestes últimos quarenta anos, deixou de ser uma sociedade tendencialmente de emigrantes, fortemente monolíngue e monocultural, fechada em relação ao mundo e sem grandes contactos com outros países, outras línguas, outras culturas, outras religiões, para se tornar também num país de acolhimento, destino de imigração de povos oriundos de todos os continentes, e, como tal, num país de braços abertos para o mundo, onde cada vez mais vivem pessoas falantes de outras línguas, provenientes de outras culturas, com outras religiões. Na conjuntura atual, em que, com a crise económica, se assiste ao um novo *boom* de emigração e a um abrandamento da imigração, “Portugal assume-se como um país de ‘regime misto’ ao ser recetor e emissor de migrantes” (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013, p. 15).

Dito de outra forma, o Portugal de hoje é um país multilíngue e multicultural, com três línguas oficiais, o Português (com as suas variedades regionais), o Mirandês (que adquiriu este estatuto em 1998) e a Língua Gestual Portuguesa, com uma grande panóplia de línguas faladas quer pelas comunidades estrangeiras a residir em Portugal, quer pelos emigrantes portugueses que entretanto regressaram da diáspora portuguesa pelo mundo, panóplia que alberga desde línguas europeias de referência a línguas minoritárias, como as línguas de Cabo Verde (país que constitui a terceira comunidade de estrangeiros em Portugal). Para além disso, Portugal tem-se assumido como um destino de turismo em crescimento, pelo que outras línguas e outras culturas são introduzidas diariamente no espaço português.

Se a estes factos adicionarmos a chegada da televisão por cabo, com vários canais estrangeiros, desde os Estados Unidos à Rússia, passando pelos países árabes e africanos, e o acesso generalizado à Internet, que nos liga ao mundo, verificamos que Portugal, tal como os restantes países da União Europeia, é um país assumidamente multilíngue e multicultural, quer pela via patrimonial / endógena, quer pela via exógena (Cavalli, Coste, Crişan, & Ven, 2009), onde vivem e interagem pessoas, por sua vez, plurilíngues e pluriculturais.

Na verdade, com esta crescente diversidade linguística e cultural da sociedade, os indivíduos estão em contacto constante com outros indivíduos, falantes ou não de outras línguas, mas certamente com um património identitário e cultural diferente. Estes encontros e experiências com a alteridade tornam os indivíduos cada vez mais plurilíngues e pluriculturais, dotados de uma identidade dinâmica, em constante atualização, e simultaneamente individual e plural:

elle [a identidade] est une en ce que l'individu peut gérer les différentes facettes et qu'il a le sentiment intime de cette unité – une identité personnelle; elle est plurielle dans la mesure où tout acteur social participe de divers réseaux et de divers groupes sociaux, qu'il se reconnaît et est reconnu comme ayant des rôles multiples et des multiples appartenances – des identités sociales” (ibidem, p. 6).

Neste quadro, e reportando-nos ao contexto europeu em geral e ao português em particular, podemos afirmar que os indivíduos são tendencialmente plurilingues e pluriculturais, logo, todas as sociedades são, por sua vez multilingues e multiculturais e, portanto, todo e qualquer ato de comunicação não é mais do que o encontro entre indivíduos que contribuem para a interação com os seus repertórios individuais, plurilingues e pluriculturais, transformando esse ato de comunicação num ato exolingue e intercultural (Beacco, 2005, 2008; Byram, 2009b; Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & García, 2009; Cavalli et al., 2009; Coste, 2010; Melo, 2006).

A tomada de consciência desta conjuntura cada vez mais complexa e dos desafios que ela coloca à sociedade tem originado, a nível das Nações Unidas e das instituições da União Europeia, um conjunto de orientações políticas, linguísticas e educativas, que apontam para as mais-valias da diversidade linguística e cultural e para a necessidade de preparar os cidadãos para viverem neste mundo pós-moderno cada vez mais complexo, em harmonia com essa complexidade, contornando os problemas que dela emergem e aproveitando todas as oportunidades de crescimento e enriquecimento pessoal que essa complexidade lhes oferece.

1.1.1.2. O discurso político das Nações Unidas

No que se refere especificamente às políticas das Nações Unidas, o primeiro instrumento legal que encoraja o diálogo e a compreensão interculturais data de 10 de dezembro de 1948. Trata-se da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, documento que se assumiu como uma reação política aos horrores da Segunda Guerra Mundial em geral e do Holocausto em particular, proclamando direitos inalienáveis a todos os seres humanos, independentemente da etnia, religião, classe social ou género. No mesmo espírito, é proclamada, em 1962, a *Convenção contra a Discriminação na Educação*, que aponta para um importante papel da educação: “promoting understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups” (Leo, 2010, p. 10).

No final da década de oitenta do século passado, as Nações Unidas proclamaram a *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, onde se chama a atenção, entre outros aspetos, para o papel da educação na preparação da criança “para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (Nações Unidas, 1989, artigo 29º). Em 1992, foi proclamada a *Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas* e em 1996 a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, documentos que valorizam a diversidade linguística e cultural e que atribuem também um importante papel à escola na promoção dessa diversidade. Ainda no

século passado, em 1996, a UNESCO apresentou o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, salientando a importância de quatro pilares para a educação, sendo um deles “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors et al., 2000, p. 83), pilar identificado como um dos maiores desafios que se colocam à educação no século XXI, uma vez que, através dele, seria possível “providing (...) a framework and a renewed sense of purpose for education, directed to the knowledge, values and skills needed to live together peacefully, humanely, equitably and sustainably, applied by citizens and a workforce that contributes to collective socio-economic well-being” (Leo, 2010, p. 13).

Em 2001, a UNESCO proclamou a *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*, que apresenta a diversidade cultural como a herança comum da humanidade e aponta para as mais-valias do diálogo intercultural como garantia de paz e entendimento entre os povos. Nesta declaração, o ensino das línguas é chamado a desempenhar um papel importante, “en évoquant notamment le respect des langues maternelles, la diversité linguistique à tous les niveaux de l’éducation et la promotion du multilinguisme dès les plus jeunes âges” (King, 2003, p. 25).

Nestes vários documentos orientadores das Nações Unidas, a diversidade linguística e cultural é encarada como uma fonte de desafios, mas também de potencialidades, sendo atribuída aos sistemas educativos a responsabilidade de formar os cidadãos para viver neste mundo cada vez mais diverso do ponto de vista linguístico, cultural e social: “lays emphasis on the need for tolerance and respect of all peoples in the world through the inclusion of human rights principles in the school and the curriculum” (UNESCO, s/d, p. 7).

A escola é, portanto, chamada a intervir, integrando a educação intercultural nos seus currículos e nas suas práticas de uma forma transcurricular, nomeadamente através dos seguintes espaços curriculares: Artes (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais...), Ciências (Ciências da Terra e do Espaço, Física, Biologia, Química), Estudos Sociais (História, Geografia, Direitos Humanos, Cidadania, Educação Ambiental), Matemática e Línguas (Leo, 2010). Para que este trabalho seja possível e não se limite a atividades avulsas, não integradas no currículo escolar, segundo a UNESCO, importa, por um lado, integrar o espírito da educação intercultural na cultura escolar e, por outro lado, investir na formação do corpo docente:

Intercultural education cannot be just a simple ‘add’ to the regular curriculum. It needs to concern the learning environment as a whole, as well as other dimensions of educational processes, such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials (UNESCO, s/d, p. 19).

Em suma, na perspetiva das Nações Unidas, a formação de professores é crucial, pois os professores só poderão desempenhar devidamente o papel que se espera deles se estiverem conscientes disso e se formarem para o desempenhar. Neste quadro, as próprias instituições de

formação de professores, tal como as escolas, são chamadas a se adaptar aos desafios colocados pela diversidade linguística e cultural, tornando-se “a role model of human rights, intercultural understanding and sustainability in practice, with implications for the development of teachers educators themselves” (Leo, 2010, p.30).

1.1.1.3. O discurso político da União Europeia

Ainda antes da criação da Comunidade Económica Europeia (CEE), o “património cultural comum” europeu foi reconhecido pela *Convenção Cultural Europeia* (1954), documento onde se enfatizava a necessidade da aprendizagem intercultural. Este facto demonstra que o respeito pela diversidade cultural no espaço europeu é anterior à própria fundação da CEE, criada pelo *Tratado de Roma* em 1957, pelo que este respeito pela diversidade parece estar na génese da construção europeia. Logo após a criação da CEE, é dado o primeiro sinal do respeito pelas línguas no espaço europeu, aquando do primeiro regulamento sobre o *Regime Linguístico da CEE*, onde se consagrava “le principe de l’égalité des langues” (Orban, 2009, p. 111). Como nos recordam Maalouf et al. (2008), “se a maior parte das nações europeias se construiu com base nas suas línguas identitárias, a União Europeia só pode construir-se com base na sua diversidade linguística” (p. 5) e cultural, acrescentamos nós.

No seguimento deste espírito de respeito pela alteridade, a *Carta Social Europeia* adotada em 1961 explicita que os direitos que consagra aos cidadãos europeus devem ser aplicados a todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Com o aumento das migrações no espaço europeu no último quarto de século do século passado, motivadas pela assinatura do Acordo de Shengen, as línguas deixaram de existir isoladamente, no interior de cada país / comunidade linguística, para elas próprias migrarem com os seus falantes e se instalarem com eles em espaços alófonos. Assim, as orientações políticas europeias começaram a tentar responder a esta realidade e, em 1977, a CEE adotou a primeira diretiva que visava a escolarização dos filhos de emigrantes oriundos de estados-membros da CEE, prevendo, não só a sua inserção no sistema educativo do país de acolhimento, mas também o ensino da sua LM e da sua cultura de origem. Devido à complexificação do fenómeno migratório, que trouxe para o espaço europeu cidadãos extracomunitários, em 1997, através da *Convenção Europeia Relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante*, é reconhecido o direito aos imigrantes de terem um tratamento igual ao que é dado aos cidadãos ‘nativos’ dos Estados-membros.

Em 1992, aquando da assinatura do *Tratado de Maastrich*, a CEE deu lugar à Comunidade Europeia. No artigo 126º deste tratado, relativo à educação, a Comunidade assume a tarefa de

contribuir “para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros (...), respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”. Ainda neste mesmo artigo, a Comunidade define como objetivo “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros”. No artigo 128º, relativo à cultura, a Comunidade compromete-se a contribuir “para o desenvolvimento das culturas dos Estados-membros, respeitando a sua diversidade nacional e regional, e pondo simultaneamente em evidência o património cultural comum”. Neste mesmo ano, é divulgada a *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*, documento onde se apela à promoção e proteção destas línguas, num espírito de apreço pela diversidade que trazem para o espaço europeu e pela cultura que encerram.

No final do século passado, no ano de 1998, o Conselho da Europa publicou a Recomendação n.º R (98) 6, que encorajava os Estados-membros a promover o plurilinguismo, incitando, nomeadamente, os seus cidadãos a desenvolverem competências comunicativas em várias línguas. Para o efeito, recomendou-se a diversificação de línguas nos sistemas educativos.

Para iniciar da melhor forma o novo milénio, a Comissão Europeia declarou o ano de 2001 como o Ano Europeu das Línguas, no seio do qual foi divulgado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), documento orientador do ensino de línguas no espaço europeu, visando promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa, com base numa abordagem acional, a fim de colocar o ensino das línguas ao serviço do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Este reconhecimento do valor intrínseco do plurilinguismo levou à criação, ainda no mesmo ano, do *Portefólio Europeu das Línguas*, documento onde cada cidadão europeu deverá descrever as suas competências em línguas e os seus contactos exolingues, certificando as suas aprendizagens em contexto escolar e extraescolar, tornando-se, assim, cada vez mais consciente do seu repertório plurilingue e pluricultural e das suas dinâmicas.

Em 2003, os ministros europeus da educação reuniram-se em Atenas para debater aspetos relativos à gestão da diversidade linguística e cultural e à educação intercultural. Deste encontro resultou a *Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre a Educação Intercultural no novo contexto europeu*, onde se manifesta o desejo de “préservier le caractère multiculturel de la société européenne”, bem como a consciência “de la persistance inquiétante dans nos sociétés des pratiques xénophobes et racistes, de la violence et de l’intolérance”, e reconhece-se o papel da educação intercultural “dans le maintien et le développement de l’unité et de la diversité de nos sociétés européennes” (Conseil de l’Europe, 2003a, p. 2).

Dois anos depois, a Comissão Europeia declara o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, proposta aplaudida pelo Conselho da Europa na *Declaração de Faro sobre a Estratégia do Conselho da Europa para o Desenvolvimento do Diálogo Intercultural*. Na segunda parte desta declaração, relativa à ação do Conselho da Europa, é manifestado o empenho em contribuir para “le renforcement de toutes les possibilités de formation des éducateurs dans les domaines de l’éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l’Homme, de l’histoire, de l’éducation interculturelle” (Conseil de l’Europe, 2005, p. 4). É também no âmbito desta declaração que se propõe a preparação de um *Livro Branco sobre o diálogo intercultural*, livro publicado em 2008 sob o lema ‘Viver juntos em igual dignidade’. Neste documento, procede-se a uma análise do percurso europeu relativo à promoção do diálogo intercultural e apresentam-se algumas recomendações e orientações para a ação política futura europeia, das quais destacamos a seguinte:

As competências interculturais devem fazer parte da educação para a cidadania e para os direitos humanos. As autoridades públicas competentes e os estabelecimentos de ensino devem servir-se, tanto quanto possível, de definições das competências essenciais para a comunicação intercultural, com vista a conceberem e aplicarem os programas e os currículos a todos os níveis do sistema de ensino, incluindo a formação dos professores e os programas de ensino para adultos. (...) Todos os alunos devem ter a possibilidade de melhorar as suas competências plurilingues. A prática e a aprendizagem interculturais devem ser integradas na formação inicial e contínua de professores (Conselho da Europa, 2009, p. 55).

No ano de 2008, é, portanto, a vez do diálogo intercultural ser considerado *leitmotiv* pela Comissão Europeia, reconhecendo que “la diversité culturelle de l’Europe représente un avantage unique qu’il importe de valoriser et de faire fructifier” (Orban, 2009, p. 111). Ao longo deste ano, várias iniciativas foram tomadas para chamar a atenção para a importância do diálogo intercultural no espaço europeu. Amin Maalouf presidiu um grupo de intelectuais que redigiu um relatório sobre o multilinguismo no espaço europeu, onde se pode ler que o ideal europeu foi construído “com base em duas exigências inseparáveis: a universalidade dos valores comuns e a diversidade das expressões culturais” (Maalouf et al., 2008, p. 8), valores que devem continuar a nortear as políticas e as práticas europeias, pois, apenas “uma gestão sábia e imaginativa da diversidade linguística pode efectivamente favorecer a integração europeia e promover o espírito de cidadania e o sentimento de pertença à União” (ibidem, p. 29).

Como resultado das discussões e reflexões deste ano europeu, no ano seguinte, a Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa publica vários documentos orientadores para a educação em línguas relacionados com a educação plurilingue e intercultural. Um destes documentos, a *Autobiografia dos Encontros Interculturais*, assume-se como uma resposta às recomendações do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, constituindo-se como uma ferramenta que pode ser rentabilizada no âmbito de iniciativas educativas “pour aider les

participants à analyser leur participation à des échanges interculturels et à y réfléchir” (Byram et al., 2009, p. 5).

Na sequência do projeto da Divisão das Políticas Linguísticas intitulado *Langues dans l'Éducation / Langues pour l'Éducation*, foi criada, em 2009, a *Plateforme de Ressources et de Références pour l'Éducation Plurilingue et Interculturelle*⁵, como forma de difusão de todos os instrumentos políticos e educativos elaborados pelo Conselho da Europa, nomeadamente pela sua Divisão das Políticas Linguísticas, relativamente à promoção da diversidade linguística e cultural e à educação plurilingue e intercultural. Este projeto assenta num novo paradigma do ensino (das línguas) na Europa, abandonando a visão tradicional em que cada professor trabalhava com os seus alunos, de forma isolada, a sua disciplina, para assentar numa visão partilhada “des responsabilités relatives à l’acquisition de compétences en langues entre tous les enseignants dans les établissements scolaires” (Fleming, 2010, p. 3), reconhecendo “le plurilinguisme et l’interculturalisme en tant qu’objectifs prioritaires” (ibidem, p. 9).

No âmbito deste projeto foram redigidos vários documentos orientadores de políticas linguísticas e educativas e revistos outros, dos quais destacamos, no contexto deste estudo, dois: *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit* e *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Projet*, documentos que contribuem também para uma mudança de perspetiva na conceção do ensino de línguas na Europa, já que assumem a educação plurilingue e intercultural como um direito de todos os cidadãos que vivem no espaço europeu: “le droit à une éducation langagière peut recevoir la forme d’une éducation plurilingue et interculturelle, partie intégrante et dimension majeure d’une éducation de qualité” (Coste, Cavalli, Crişan, & Ven, 2009, p. 4). Para além disso, é enfatizado o carácter transversal da educação em línguas em qualquer projeto educativo, devendo ter-se em consideração não só a(s) língua(s) de escolarização, mas todo o conjunto de línguas e variedades presentes no contexto escolar, nomeadamente o repertório linguístico individual de cada aluno, sublinhando a necessidade de fazer do espaço curricular das línguas “un lieu d’expérience de la diversité, un espace de communication humaine”, contribuindo, assim, “à la formation de la personne et du citoyen européen” (Cavalli et al., 2009, p. 3).

Como se pode depreender desta breve incursão pelas políticas linguísticas e educativas europeias, constatamos que a União Europeia visa, através delas, promover valores intrínsecos à ‘manière d’être’ europeia, a saber: o plurilinguismo, o interculturalismo, a compreensão mútua, a cidadania democrática e a inclusão social. Com a promoção destes valores, alicerçados no legado

⁵ Plataforma concebida pela Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa como um instrumento colocado ao serviço dos Estados-membros a fim de os auxiliar na elaboração dos seus programas de ensino de línguas, com base na experiência e conhecimento de outros Estados-membros. A plataforma está disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp.

dos Direitos Humanos, e o respeito e valorização pelas várias línguas e expressões culturais que constituem o repertório plurilingue e pluricultural de cada indivíduo, numa visão pós-moderna da pluralidade (Byram et al., 2009), a União Europeia visa fomentar o desenvolvimento de uma cidadania intercultural e de uma identidade europeia no espaço europeu.

Em suma, partilhamos totalmente da perspectiva de Byram (2008a), quando refere que os políticos europeus “are following Dewey’s ideal⁶ and trying to bring nation-states and their populations into interaction with each other to develop some common values, not just economic values but values of democracy and citizenship” (p. 14).

1.1.1.4. O discurso político do Governo da República Portuguesa

O facto de Portugal ter vivido sob um regime totalitário, extremamente fechado ao mundo, até meados da década de 70 do século passado tem originado algumas dificuldades na forma como a imigração e a diversidade linguística e cultural têm sido encaradas em termos políticos, sociais e educativos.

Apesar disso, gostaríamos de salientar que o princípio da igualdade de oportunidades é um direito consagrado pela *Constituição da República Portuguesa*, nomeadamente no domínio da educação, sendo apontadas como obrigações do Estado Português, no artigo 74.2, entre outras, “assegurar o ensino básico, obrigatório e gratuito” e “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino” (Assembleia da República Portuguesa, 2005).

No ano em que Portugal adere à CCE, em 1986, é lançada uma reforma educativa, com a homologação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, que retoma os princípios fundamentais da igualdade de oportunidades, mas que não se refere explicitamente à diversidade linguística e cultural no sistema educativo. Tal facto poder-se-á dever às características da imigração no Portugal da época, essencialmente realizada por indivíduos oriundos das ex-colónias portuguesas, com ligações bastante fortes à língua, à cultura e ao património da antiga ‘metrópole’. Esta política do ‘laissez-faire’ em relação à crescente diversidade linguística e cultural estendeu-se até ao final dos anos 90 do século passado, remetendo, muitas vezes, os imigrantes para a exclusão social.

Nos anos 90, o fluxo migratório em direção a Portugal intensificou-se e complexificou-se, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, o que desencadeou uma nova abordagem à problemática, tanto ao nível da legislação relativa à imigração, como ao da legislação relativa à educação. Neste quadro, em 1993, é publicada em Diário da República a chamada ‘*Lei do*

⁶ Byram refere-se especificamente à visão progressista da educação de John Dewey: “it promotes change for a better in a society” (Byram, 2008a, p. 12). Esta visão da educação vai ao encontro do plano filosófico das Ciências da Educação, implicado no progresso da sociedade, de que nos fala Amado (2009, pp. 57 e 58).

Imigrante’ (Decreto-Lei 94/93), de acordo com os imperativos do Acordo de Shengen, reconhecendo, em primeiro lugar, a existência de minorias étnicas em Portugal e representando esforços legislativos no sentido de identificar situações de imigração ilegal no espaço português, possibilitando a sua legalização.

Para além disso, a nível educativo, foi criado em 1991, na dependência do Ministério da Educação, o Secretariado dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), constituindo-se como “a primeira medida política concreta com objectivos expressamente multiculturais” (Cardoso, 2005, pp. 30 e 31), com a tarefa de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo 63/91). Apesar das boas intenções, na prática, esta medida não surtiu grandes efeitos, pois os fenómenos da imigração e da diversidade linguística e cultural continuavam a ser encarados essencialmente como fonte de problemas, e não como uma riqueza (Araújo & Pereira, 2004; Cardoso, 2005).

Em 1996, é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), com “a missão de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes, cuja presença constitui um factor de enriquecimento da sociedade portuguesa” (Decreto-Lei 3-A/96), tendo como objetivo

contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia (Decreto-Lei 3-A/96).

Trata-se de um discurso político valorizador da imigração e da diversidade linguística e cultural em Portugal, que, na prática, pretendia dar resposta aos desafios colocados pela crescente complexidade da sociedade portuguesa da altura, visando uma maior e melhor integração das comunidades imigrantes.

Na mesma linha, é publicado o Decreto-Lei 4/2001, que passou a permitir a concessão de autorizações de permanência até um ano, prorrogáveis até cinco anos, aos imigrantes com uma proposta ou um contrato de trabalho em Portugal. Com esta lei, a entrada de cidadãos estrangeiros no país aumentou significativamente, o que poderá ter originado o ‘boom’ migratório que se verificou na transição do milénio, abrindo as fronteiras de Portugal a cidadãos oriundos de outros espaços geográficos além das ex-colónias portuguesas. Nesse mesmo ano, é lançado o programa *Portugal Acolhe*, em articulação com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), “visando o ensino do Português e a introdução à cidadania, claramente desenhado a pensar nos imigrantes de leste” (Marques, 2003, p. 18).

No ano de 2003, perante a crescente entrada de imigrantes em Portugal e as dificuldades de gestão e de controlo da situação, é decretada a *Nova Lei da Imigração* (Decreto-Lei 34/2003), que marca uma profunda alteração nas políticas de imigração portuguesas. Com esta lei, é revogado o Decreto-Lei 4/2001, limitando a entrada de estrangeiros oriundos de países extracomunitários em Portugal, passando a ser exigida a concessão de vistos ou de autorizações de residência e sendo o limite máximo do número de entradas autorizadas para o exercício de atividades profissionais fixado pelo governo, em articulação com o IIEFP.

Regressando ao ano de 2001, ano em que se comemorava por toda a Europa o Ano Europeu das Línguas, em Portugal procede-se a uma revisão curricular no Ensino Básico, “fortemente motivada pela necessidade de responder aos desafios da crescente diversidade no sistema educativo e de uma educação de maior qualidade no contexto de uma Europa culturalmente heterogénea e de cidadanias” (Cardoso, 2005, p. 30). Contudo, são escassas as referências diretas a uma abordagem intercultural ao longo deste *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Na introdução, refere-se a possibilidade de se abordar transversalmente no currículo determinados temas, como o da educação para os direitos humanos (Ministério da Educação, 2001, p. 10), não se fazendo qualquer menção à educação para a diversidade linguística e cultural. De uma forma mais direta, encontramos três princípios e valores orientadores do currículo relativos à valorização da diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas, a saber:

O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; (...) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (ibidem, p. 15).

Contudo, quando se explicitam as competências gerais que o aluno deverá ter desenvolvido até ao final da educação básica, nenhuma se refere diretamente à capacidade de viver em sociedades diversas linguística e culturalmente e de gerir essa diversidade. Já no âmbito de algumas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, existem referências à gestão da diversidade, das quais salientamos as relativas à Língua Portuguesa e às LE por serem as que mais diretamente se relacionam com o presente estudo. Assim, no caso da Língua Portuguesa, uma das competências essenciais enunciada prende-se com a capacidade de “reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (ibidem, p. 31). As LE são perspetivadas de forma integrada e articulada, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural nos alunos, perspetiva fortemente e assumidamente marcada pelas orientações do QECR (ibidem, p. 39). Importa ainda salientar que, neste documento, se anuncia a criação de orientações concretas em relação aos alunos que possuem o

português como língua não materna, como forma de responder aos “problemas que decorrem do número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja LM não é o português” (Ministério da Educação, 2001, p. 11). Como se pode depreender, assistimos a uma mudança no discurso político-educativo que se refere pela primeira vez ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, ainda que, na nossa perspetiva, de uma forma difusa, com medidas dispersas, e, diríamos mesmo, sem grande convicção.

Na verdade, um estudo levado a cabo pelo Departamento da Educação Básica no ano de 2003 demonstrou que a esmagadora maioria dos alunos que tinham português como língua não materna (PLNM) em Portugal não recebiam qualquer tipo de apoio específico no que se refere à aprendizagem da língua de escolarização (Ribeiro, 2003, p. 19). Face a esta realidade, na conclusão do estudo, é lançado um apelo aos órgãos competentes no sentido de garantirem a estes alunos os seus direitos, referindo-se que,

embora a legislação contemple o ensino do português como língua segunda, há todo um percurso a efectuar, pois carece de uma actualização e abrangência, que permita a integração real dos alunos com português como língua não materna no sistema educativo e um acesso efectivo à educação, tal como previsto pelos organismos internacionais a que Portugal está vinculado (ibidem, p. 22).

A Proposta da Lei de Bases da Educação aprovada em maio de 2004, mas vetada em julho do mesmo ano pelo Presidente da República, é praticamente omissa no que se refere à crescente diversidade linguística e cultural, aos desafios que esta realidade multicultural coloca à escola e aos professores, existindo apenas uma referência onde, se quisermos, poderemos integrar a abordagem intercultural:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas personalidades, ideais ou projectos individuais de vida, aberto à livre troca de opiniões e à concertação, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, a sociedade em que se integram e de se empenharem activamente no seu desenvolvimento, em termos mais justos e mais sustentáveis (Ministério da Educação, citado por Araújo & Pereira, 2004, p. 11).

Para além disso, esta proposta de Lei “é omissa no ‘direito à diferença’ e contextualiza o respeito pelos ‘diferentes saberes e culturas’ na defesa da identidade nacional” (ibidem, p. 11), apresentando o conceito de ‘identidade’ como se de um processo estático se tratasse, menosprezando o carácter dinâmico, ecológico e complexo do seu processo de construção (Araújo & Pereira, 2004; Beacco, 2005; Cavalli et al., 2009; Conselho da Europa, 2009; Couto, 2005; Maalouf, 1998). No nosso entender, esta proposta de Lei que, relembramos, foi vetada pelo Presidente da República, marcaria um retrocesso no discurso político-educativo no que se refere à educação intercultural.

Em 2007, com o Decreto-Lei 167/2007, o ACIME dá origem ao atual Instituto Público Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Entre as suas atribuições, destacamos as seguintes:

- a) Promover o acolhimento e a integração dos imigrantes e das minorias étnicas através da participação na concepção, desenvolvimento e coordenação de políticas públicas transversais, integradas e coerentes;
- b) Incentivar a participação cívica e cultural dos imigrantes e das minorias étnicas nas instituições portuguesas, bem como através das suas associações representativas para um exercício pleno da sua cidadania; (...)
- d) Combater todas as formas de discriminação em função da raça, cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, através de acções positivas de sensibilização, educação e formação, bem como através do processamento das contra-ordenações previstas na lei;
- e) Promover a interculturalidade, através do diálogo intercultural e inter-religioso, com base no respeito pela Constituição, pelas leis e valorizando a diversidade cultural num quadro de respeito mútuo (Decreto-Lei 167/2007).

Na mesma época, as medidas previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* relativas à escolarização dos alunos que possuem o PLNM surgem finalmente, cerca de cinco anos após o seu anúncio, através de dois documentos legais: o Despacho Normativo 7/2006, referente ao ensino do PLNM no Ensino Básico; e o Despacho Normativo 30/2007, referente ao PLNM no Ensino Secundário. Ambos os despachos se apresentam como uma resposta à crescente heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística do contexto educativo português, assumindo que

o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo (Despachos Normativos 7/2006 e 30/2007).

Contudo, trata-se de documentos mais uma vez bastante omissos, com medidas por sua vez bastante dispersas, deixando ao critério de cada escola / professor a sua implementação. Por este motivo, tememos que, por detrás de um discurso alicerçado na autonomia das escolas, se esconda, na verdade, a atribuição de “um papel menor (...) à Educação Intercultural em Portugal”, nomeadamente no que se refere ao ensino de PLNM, e uma certa “demissão do Estado de se responsabilizar nesta matéria” (Araújo & Pereira, 2004, p. 13).

Este nosso receio adquire contornos mais reais quando nos deparamos, por exemplo, com os *Novos Programas de Português do Ensino Básico*, homologados em 2009 e que entraram em vigor no ano letivo 2011/2012, onde as referências à educação intercultural são bastante escassas⁷ e, mais

⁷ Na secção 2, “Fundamentos e Conceitos-Chave”, dos Novos Programas do Português para o Ensino Básico, o ensino do português é assumido como uma componente fundamental da formação em contexto escolar, relacionando-se diretamente “com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva” (Ministério da Educação, 2009, p. 12). Contudo, esta dimensão parece limitar-se, ao longo do documento, ao trabalho em sala de aula de textos literários. Para

uma vez, carentes de convicção; ou, quando nos deparamos com o *Programa de Educação 2015*, em que se estabelecem as metas no domínio da educação em Portugal para o ano de 2015, sem uma única referência ao desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, ao contrário do que tem vindo a ser recomendado pelas Nações Unidas e pela União Europeia, tal como demonstrámos anteriormente; ou ainda, quando nos confrontamos com a nomeação para Ministro da Educação, em junho de 2011, do Professor Doutor Nuno Crato, que, não muito antes de ser nomeado, assumiu uma posição extremamente desfavorável à abordagem intercultural nas escolas portuguesas, defendendo que

devemos ter muito cuidado quando, com a nossa boa vontade sobre o multiculturalismo, estamos potencialmente a afastar aqueles que queremos que cheguem às grandezas culturais que a Humanidade conseguiu. (...) A matemática Universal não foi feita pela comunidade cigana. Tal como a grande poesia em Língua Portuguesa não foi feita pela comunidade africana (Crato, 2008).

No Portugal de hoje, a prioridade das medidas políticas nacionais parece estar mais centrada na resolução de questões financeiras e orçamentais, negligenciando outros setores da sociedade, tão ou mais importantes para o desenvolvimento sustentável do país, como é o caso da educação, nomeadamente a educação para a cidadania e a educação intercultural, o que nos leva a concordar com Chardenet (2007) quando afirma que “les systèmes éducatifs vivent de plus en plus sous pression budgétaire et politique qui font et défont des réformes au gré de contraintes éloignées du contexte pédagogique” (p. 485).

Posto isto, parece-nos que deverá existir uma maior articulação entre o discurso político-educativo supranacional, nomeadamente o emanado das instituições da União Europeia, e o discurso político-educativo nacional, de cada Estado-membro (Coste, 2010; Orban, 2009), indo ao encontro de uma das recomendações constantes na *Declaração dos Ministros Europeus da Educação sobre a Educação Intercultural no novo contexto europeu*: “encourager les États membres à introduire, dans leurs politiques éducatives, la dimension interculturelle afin de permettre une réflexion appropriée sur les dialogues entre les cultures” (Conseil de l'Europe, 2003a, p. 4).

além disso, as poucas referências feitas, ainda que indiretamente, à educação intercultural, surgem na sequência do espírito herdado pelas orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico: “Trata-se de realçar (...) um conjunto de valores (que não uma doutrina ideológica) que estruturam e fundamentam estes programas: uma concepção da língua como património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa” (Ministério da Educação, 2009, p. 14). Mais uma vez, as orientações são difusas, deixando-se ao critério dos professores a inserção ou não das questões relativas à interculturalidade nas suas práticas e não se prevendo qualquer tipo de articulação entre o ensino da língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, e as restantes línguas (cada vez menos) previstas no currículo, bem como as línguas presentes na escola e os repertórios individuais, plurilingues e pluriculturais, dos alunos.

No nosso entender, a coesão europeia e a construção da identidade europeia passa exatamente pela adoção de uma abordagem plurilingue e intercultural nos nossos sistemas de ensino (Beacco, 2005; Byram, 2008a; Maalouf et al., 2008), criando as condições para que a educação intercultural seja uma realidade no terreno, isto é, nas escolas, o que ainda não se verifica: “elles [as finalidades relacionadas com a educação plurilingue e intercultural] ne sont pas encore identifiables dans les programmes et les démarches de l'école” (Coste et al., 2009). Neste quadro, parece-nos que importa adotar a educação para a diversidade linguística e cultural como um projeto, transversal ao currículo escolar e alicerçado na cultura e no espírito, não só do discurso político-educativo, mas também das próprias estruturas educativas, desde o ensino pré-escolar, ao ensino superior, passando pelo ensino básico e secundário e pela formação contínua de professores (Cavalli et al., 2009; Cardoso, 2005; Leo, 2010; UNESCO, s/d), mostrando-se, assim, mais permeável ao discurso político-educativo emanado das instituições supranacionais e ao discurso investigativo da DL, área científica cada vez mais atenta a estas necessidades (Alarcão et al., 2004; Alarcão & Araújo e Sá, 2010a).

Importa salientar ainda que os espaços curriculares das línguas, dado o seu carácter mais propício ao contacto com a alteridade e com a diversidade linguística e cultural (Beacco, 2005; Bizarro, 2012) assumem, neste contexto, uma dimensão cada vez mais política e ética: “it is clear that language teaching has a political dimension, a potential to contribute to social change” (Byram, 2008a, p. 17). Na perspetiva de Orban (2009), a estratégia europeia para responder aos desafios colocados pela diversidade linguística e cultural tem de passar obrigatoriamente pela educação linguística, orientada para a promoção e para o respeito por esta diversidade. Neste quadro, novos desafios são colocados aos professores de línguas na Europa que, cada vez mais, são chamados a desempenhar o papel de “mediators in the process of European integration” (Byram, 2008a, p. 17), apesar de raramente estarem conscientes da necessidade de desempenhar esse papel e/ou de se sentirem preparados para o desempenhar (Alarcão et al., 2004; Gomes, 2013; Gonçalves, 2011). Importa, assim, que o professor se prepare para assumir esse papel político que tem vindo a ser chamado a desempenhar pela sociedade, de “co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, correponsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença” (Alarcão, 2000, p. 271), o que passa, no nosso entender, por um maior investimento na sua formação, numa perspetiva reflexiva e praxeológica (Alarcão et al., 2004).

Em suma, a crescente diversidade linguística, cultural e social das sociedades contemporâneas tem vindo a alterar significativamente as relações interpessoais, originando novas orientações políticas e educativas, orientações essas que têm colocado novos desafios à escola em geral, e ao espaço curricular das línguas, contribuindo, assim, para uma mudança no paradigma do ensino/aprendizagem das línguas na Europa. Aprender línguas é cada vez mais encarado de uma

forma integrada e articulada, tendo em vista o desenvolvimento de competências transversais em línguas com o intuito de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências plurilíngues e interculturais (Conselho da Europa, 2002). Neste quadro, deixou de fazer sentido falar de uma didática específica e particular de uma dada língua (do Português, do Francês, do Inglês, etc.), para se passar a falar de uma Didática das Línguas (Alarcão, 2010b; Alarcão et al., 2004, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Melo, 2006; Puren, 1997, 2007). Esta mudança no paradigma do ensino / aprendizagem das línguas tem encontrado algumas resistências, nomeadamente da parte dos professores, no terreno, que não se sentem devidamente preparados para desempenhar o papel que, agora, são chamados a desempenhar (Alarcão et al., 2004; Gomes, 2013; Gonçalves, 2011).

No nosso entender, estas resistências só poderão ser colmatadas, permitindo uma efetiva migração da abordagem intercultural do discurso político-educativo e investigativo para o discurso praxeológico, através de, por um lado, um investimento na formação de professores para a diversidade linguística e cultural, nomeadamente no âmbito da formação contínua (Aguiar, 2010; Bastos & Araújo e Sá, 2008b, 2013; Gonçalves, 2011) e, por outro lado, através de uma maior aproximação entre duas das dimensões da Didática⁸, a didática investigativa e a didática profissional, conferindo aos professores no terreno não só o papel de destinatários do discurso investigativo, mas também de co-constructores desse mesmo discurso (Alarcão et al., 2004).

1.1.2. Da Didática Instrumental à Didática da Diversidade

*Caminante, son tus huellas /el camino, y nada más; /
caminante, no hay camino, / se hace camino al andar
(Antonio Machado).*

O conceito de Didática foi relacionado pela primeira vez com o ato de ensinar no século XVII, mais especificamente em 1629, por Ratiquius, na sua obra *Aphorismi Didactici Praecipui*, tendo sido consagrado por Comenius, na obra *Didactica Magna (Ou o Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos)*, em 1657. Desde então, temos assistido a uma consolidação epistemológica do

⁸ Isabel Alarcão define a Didática como uma disciplina multidimensional, atribuindo-lhe assim, uma forte complexidade e reconhecendo-lhe três dimensões articuladas entes si, constituintes do chamado tríptico didático: dimensão curricular, relacionada com o conhecimento disciplinar propriamente dito; dimensão profissional, relativa à atividade praxeológica do professor; e dimensão investigativa, referente ao conhecimento epistemológico sistematizado e à reflexão acerca da construção desse conhecimento (Alarcão, 1994). Em 2009, Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer e Santos reconfiguram este tríptico didático, passando a integrar uma dimensão política (que já tinha sido enfatizada em Alarcão et al., 2006), dado o papel cada vez mais político, mais comprometido com questões sociais e mais interventivo nas sociedades, atribuído aos atores didáticos (cf. Puren, 2007).

conceito, tendo sido introduzido nos currículos académicos da formação inicial de professores em Portugal a partir de 1971 (Alarcão, 1991). Nos nossos dias, a Didática constitui “um ramo científico do saber, actualmente um dos campos de investigação em ciências da educação” (idem, 1984, p. 44), sendo concebida como “a ciência de *como* ensinar o *quê*, *em que circunstâncias*, *porquê* e *para quê*”⁹ (ibidem, p. 45; idem, 2010), “fortemente marcada pela pertinência de encontrar respostas para a complexidade dos problemas que a actuação didáctica vai colocando e que, cada vez mais, se constrói sobre conhecimentos já desenvolvidos num enquadramento de investigação em didáctica” (idem, 2003, p. 481).

Contudo, os aspetos metodológicos/pedagógicos relativos ao processo de ensino/aprendizagem, apesar de serem a essência da Didática, na perspectiva de Alarcão (2010), “só adquirem o seu verdadeiro sentido se colocados numa perspectiva ideológica com implicações deontológicas” (p. 67), reconhecendo-lhe finalidades políticas e humanistas, o que vai ao encontro da perspectiva de Araújo e Sá (2012), para quem as línguas, enquanto objeto de ensino, “cumprem finalidades curriculares que não são meramente instrumentais, mas também humanas, sociais, culturais e políticas” (p. 90).

Neste quadro, a Didática assume um carácter dinâmico, complexo e multidimensional, características que levaram Alarcão (1991) a falar do *tríptico didático*, uma vez que se trata de uma disciplina de constante descoberta de soluções para os problemas com que o professor se depara, numa dialética constante entre o conhecimento disciplinar, tendencialmente teórico – *didática curricular* – e a sua aplicação prática, tendo em conta as diferentes variáveis do contexto educativo em que se insere – *didática profissional* (idem, 1984, 1991). Não se trata, portanto, de uma ciência ‘receituário’, uma vez que não pretende encontrar respostas únicas para os problemas (idem, 1991), mas antes promover a reflexão, a pesquisa – *didática investigativa* – com o intuito de encontrar pistas, direcções, hipóteses para os problemas com que os atores didáticos se vão deparando, de uma forma flexível, de acordo com os seus contextos de ensino/aprendizagem, com o fim último de contribuir para a educação de cidadãos mais conscientes, críticos e interventivos.

Dada a sua íntima relação com a sociedade e este seu carácter fortemente interventivo e transformador, ou, nas palavras de Puren (2007), a sua “porosité idéologique” (p. 1), na linha da visão progressista da educação de Dewey e do espírito filosófico das Ciências da Educação (Amado, 2009), uma quarta dimensão da Didática tem vindo a se evidenciar, a *dimensão política*:

le discours concernant la pensée et les décisions qui concernaient les macro-orientations stratégiques qui influencent les lignes d’action réalisées dans l’organisation des systèmes éducatifs, des curricula, des programmes et des orientations curriculaires,

⁹ O itálico está grafado no original.

indépendamment de celui qui tient le pouvoir de décision (...) et le pouvoir d'exprimer une opinion à l'intention critique et transformatrice, influençant éventuellement les macro-décisions (Alarcão et al., 2009, p. 16; cf. Alarcão, 2010b).

De seguida, aprofundamos os trilhos percorridos pela DL, dando particular atenção às interações com o discurso político-educativo relativo ao plurilinguismo, à interculturalidade e à intercompreensão e com a missão ética e política cada vez mais associada à educação em línguas. Nos últimos anos, estas ideologias têm influenciado fortemente o percurso da DL, que, tal como relembra Puren (2007), está em constante movimento e atualização, ao sabor do sistema de valores e das ideias dominantes do seu tempo: “On ne peut jamais, c’est évident, échapper à son temps” (ibidem, p. 11; cf. Vez, 2010).

1.1.2.1. Mudanças no paradigma do ensino de línguas

Ao olharmos o percurso trilhado pela DL até aos nossos dias, e seguindo a perspetiva de Andrade e Araújo e Sá (2001), conseguimos identificar três estádios de desenvolvimento desta disciplina: *didática instrumental*, *didática específica* e *didática das línguas* ou *do plurilinguismo*. Trata-se de estádios bastante influenciados, por um lado, pela realidade socioeducativa e as ideologias políticas e educativas dominantes (Alarcão et al., 2009; Puren, 1997a, 2007), e, por outro lado, por três fatores mais diretamente relacionados com as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas, a saber: a conceção de língua em que se alicerçam; as teorias de aquisição da linguagem dominantes; e as metodologias e abordagens de ensino/aprendizagem preconizadas (Alarcão et al., 2009; Melo, 2006; Puren, 2004; Vez, 2010).

Retomando a perspetiva de Andrade e Araújo e Sá (2001), a primeira fase da DL, denominada pelas autoras de *didática instrumental*, terá vigorado até aos anos 70 do século anterior. Trata-se de um paradigma fortemente marcado por uma conceção estruturalista, behaviorista (na linha do pensamento de Bloomfield e Skinner) e instrumentalista da língua, baseada no postulado do método direto de “l’apprentissage d’une langue étrangère par la langue étrangère” (Puren, 1997a, p. 3), acreditando-se que toda e qualquer estrutura linguística numa dada língua era passível de ser transferida para outras línguas, sendo essa competência linguística essencialmente gramatical e lexical, erradicando qualquer abordagem sociocultural da língua. As situações de ensino/aprendizagem eram ‘fabricadas’, tentando simular uma situação ‘perfeita’ de contacto com uma língua também ela ‘perfeita’, de forma a ‘fabricar’ locutores políglotas, portadores de competências linguísticas em várias línguas, competências essas compartimentadas, sem se estabelecer qualquer tipo de contacto ou de transferências entre elas, como se de diferentes gavetas de um mesmo armário se tratassem. Esta foi uma época em que o ensino se encontrava centrado na figura do professor, ignorando-se alguns fatores hoje reconhecidos como importantes para a

aquisição da linguagem, como as influências do desenvolvimento cognitivo dos alunos ou dos contextos de aprendizagem.

Com a revolução tecnológica que se instalou a partir do final dos anos 50, assistiu-se à integração de materiais audiovisuais na sala de aula de línguas, contudo, tratava-se de documentos ‘fabricados’ para o efeito, não de documentos autênticos, com o intuito de não ‘contaminar’ o espaço ‘ideal’ do ensino da língua ‘ideal’ que o professor criara. Neste quadro, surgem os laboratórios de línguas, como verdadeiras ‘machines à enseigner’, onde os alunos eram sujeitos a exercícios de repetição, até chegarem à pronúncia perfeita, muitas vezes sem perceberem a mensagem que estavam a produzir. A sala de aula de línguas, nesta época, assemelhava-se bastante às linhas de produção e de montagem que, na altura, produziam em grande escala nas grandes indústrias, contribuindo, assim, para o florescimento das economias modernas. Esta foi uma época em que a DL era encarada como uma disciplina ‘receituário’, fortemente estruturalista e behaviorista (Vez, 2010).

A partir dos anos 70 e 80 do século passado, a revolução da informação e da comunicação (Puren, 1997a; 2007) contribuiu fortemente para uma mudança no paradigma da DL, passando a ser o seu objetivo a preparação de locutores para comunicar em língua estrangeira em situações esporádicas de encontros ocasionais com falantes nativos da língua-alvo. Esta foi a era da abordagem comunicativa no ensino das línguas. Neste contexto, a língua não se limitava já a um conjunto estruturado de regras gramaticais e de palavras, passando a ser encarada de uma forma mais complexa, como objeto social e cultural, e o objetivo não era já o de ‘fabricar’ locutores perfeitos em termos estruturalistas da língua, mas antes locutores com uma competência comunicativa aproximada da competência do falante nativo da língua-alvo, vislumbrado como ideal e perfeito (Byram, 1997; Coste, Moore, & Zarate, 2009). Estes locutores seriam capazes de comunicar com falantes da língua-alvo em situações de comunicação diversificadas, situações essas que não poderiam ser antecipadas. Assim, a sala de aula deixou-se ‘contaminar’ pelo exterior, simulando-se situações de comunicação diversas e abrindo-se a porta à realidade, nomeadamente através da utilização de documentos autênticos, com o intuito de desenvolver nos alunos uma competência comunicativa, que ultrapassava em muito a competência meramente linguística preconizada no estágio anterior. Trata-se de uma competência multidimensional e complexa, cujas dimensões incluem não só uma componente linguística, mas também uma componente estratégica, sociocultural, discursiva e referencial (Puren, 1997a, p. 3). Dada a complexidade e multidimensionalidade da competência comunicativa, o professor tende a adotar diversos materiais pedagógico-didáticos e diversas metodologias de ensino, instalando-se na área disciplinar da DL uma era de ‘contrabando didático’, ou, segundo Puren, uma era eclética, “ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes” (ibidem, p. 5).

Contudo, apesar da complexificação do objeto de ensino/aprendizagem, da abertura da sala de aula a situações de comunicação diversificadas e do ecletismo metodológico que caracterizam este estágio da DL, as competências adquiridas em cada língua continuavam a ser encaradas como estanques e compartimentadas, considerando-se, inclusivamente, a utilização de outras línguas na aula de uma dada língua uma prática contraproducente, potenciadora de ‘contaminação’ linguística. Neste sentido, apesar das gavetas linguísticas de cada aluno estarem mais ricas e diversificadas, continuavam a ser encaradas como gavetas separadas, sem possibilidade de interações entre elas.

Nas palavras Andrade e Araújo e Sá (2001), este foi o estágio da *Didática Específica*, em que a DL fez um esforço para se demarcar da linguística aplicacionista, tentando autonomizar-se enquanto área disciplinar, definindo e delimitando o seu objeto de estudo: o espaço curricular de uma dada língua e as interações estabelecidas no seu interior, colocando no centro o aluno e o desenvolvimento da sua competência de comunicação em LE.

Uma das principais críticas apresentadas a este modelo comunicativo do ensino/aprendizagem das línguas prende-se com a impossibilidade em atingir o seu objetivo:

It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the condition under which learners and native speakers learn and acquire a language (Byram, 1997, p. 11; cf. Kramsch, 1999).

Na nossa opinião, esta impossibilidade poderá desencadear no sujeito, e no próprio professor, desmotivação em relação à aprendizagem de LE, e, consequentemente, desinteresse em participar em encontros com falantes de outras línguas, portadores de culturas diferentes. Segundo Byram (ibidem), este modelo do “native speaker” pode criar ainda uma espécie de esquizofrenia linguística, pois para se apropriar das competências do falante nativo, o aprendente de línguas teria de “renegar” a sua própria língua e cultura para adquirir, na interação, uma nova identidade linguística e sociocultural:

It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers. This linguistic schizophrenia also suggests separation from one’s own culture and the acquisition of a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity (ibidem, pp. 11 e 12).

Nos últimos anos, nomeadamente a partir dos anos 90, o discurso da DL em Portugal tem sido bastante permeável ao discurso das políticas linguísticas e educativas europeias: “na década de 90 e no início do novo século, lêem-se e interpretam-se documentos europeus” (Alarcão et al., 2004, p. 521). Esta abertura ao discurso europeu, à valorização da identidade europeia e do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, à assunção do papel do ensino/aprendizagem de línguas na construção e coesão de uma Europa multilíngue e intercultural,

tem suscitado uma mudança no paradigma da DL, levando à adoção gradual de uma visão coordenada e integrada do trabalho de todos os professores de línguas, independentemente da sua especialidade, “num incentivo ao diálogo entre as diferentes aprendizagens linguísticas escolares, propondo-se a descentração da reflexão sobre a especificidade da aprendizagem de uma dada língua para a reflexão sobre a construção de uma competência plurilingue” (Alarcão et al., 2004, p. 522; cf. Alarcão et al., 2009; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2012; Coste, 1995; Melo, 2006; Meissner et al., 2004).

Assiste-se, portanto, a uma reconceptualização identitária no âmbito da DL, transitando-se de uma identidade parcelar, específica a cada língua em particular, para uma identidade complexa, plural, articulada, transversal às várias línguas do currículo escolar, que Andrade e Araújo e Sá (2001) denominaram de *Didática das Línguas* ou do *Plurilinguismo*. Neste quadro, este paradigma da DL integra conceitos como intercompreensão, plurilinguismo, interculturalidade, entre outros, que lhe conferem “uma dimensão que redimensiona o seu ensino, extravasa a própria sala de aula e aponta no sentido da promoção de uma Educação em Línguas” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 51), reforçando, assim, a premência da dimensão política da Didática (Alarcão et al., 2009; Alarcão, 2010a, 2010b; Araújo e Sá, 2012; Melo, 2006; Puren, 2007; Vez, 2010):

o objectivo fundamental desta disciplina será o de contribuir para um mundo que tenha, efectivamente, lugar para todos, na sua identidade cultural e linguística, no seu ser Homem, com as suas contingências e liberdades, com as suas múltiplas linguagens e identidades (Melo, 2006, p. 29).

Para além disso, com as orientações do QECR, a ênfase do ensino das línguas deixa de estar na comunicação para passar a estar na ação, ou seja, “il ne s’agit plus seulement de *parler* avec l’Autre (de communiquer avec lui pour s’informer et l’informer) en *agissant* sur lui par sa langue, mais d’*agir* avec lui en langue étrangère (de réaliser avec lui des ‘actions sociales’ (...))” (Puren, 2007, p. 3; cf. Afonso, 2010; Bizarro, 2012; Vez, 2010). Isto significa que o objetivo do ensino/aprendizagem de línguas não se limita à preparação dos locutores para comunicarem em língua estrangeira em situações esporádicas do dia-a-dia, mas, com a crescente mobilidade humana, física e virtual, e a consequente diversidade linguística e cultural das sociedades, o objetivo é mais ambicioso: educar ‘atores sociais’, detentores de competências transversais em línguas, de caráter plurilingue e intercultural, que lhes permitam interagir¹⁰ com o Outro, diverso linguística e culturalmente, tanto em situações esporádicas do dia-a-dia, em situações de comunicação face-a-face ou mediatizadas por computador, como no âmbito de contactos mais frequentes e

¹⁰ Entenda-se ‘interagir’ na verdadeira aceção da palavra: agir com o(s) outro(s), trabalhar em conjunto, num espírito de entretajuda, com o intuito de construir algo comum, deixando a interação de se fazer no espaço do ‘eu’ ou do ‘tu’ para se fazer num espaço partilhado e coconstruído pelos dois, a que Kramsch (1999) denomina de *third space*.

prolongados, como, por exemplo, em situações profissionais. Seguindo esta linha de pensamento, Bizarro (2012) afirma que:

não se trata de abandonar o ensino da competência de comunicação. Apenas de o entender e executar no quadro de um ‘agir’ social, em que o ‘eu’ comunica com um ‘tu’, necessariamente diversos, sobre cada um de si ou sobre outrem, exigindo o esforço de construção e desconstrução/interpretação de mensagens verbais (e não só), nem sempre fácil, nem sempre pacífico, mas que não deixará de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e, por esse meio também, o desenvolvimento social (p. 4).

Neste quadro, a conceção de língua adquire outra roupagem, “la langue n’est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d’action sociale” (Puren, 2004, p. 7), e o seu ensino é visto a partir de uma perspetiva acional:

las lenguas extranjeras no se aprenden primero y se usan después, que se aprenden mientras se usan, y que usarlas solo para el profesor no es significativo ya que usarlas significa negociar significados con otros, que también las usan, para fines socio-comunicativos reales (Vez, 2010, p. 91).

Importa salientar que o aluno continua a ser colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem, todavia é-lhe dado um maior protagonismo no processo de aprendizagem linguística, dentro dos parâmetros de uma abordagem acional, sendo chamado a aprender a fazer, fazendo: “la construction par l’apprenant lui-même d’un parcours de découverte et de construction personnelle de ses propres savoirs” (Puren, 1997b, p. 2). Pretende-se, assim, que os alunos rentabilizem todas as experiências de contacto com outras línguas e culturas, em contexto escolar ou não¹¹, para desenvolver a sua ‘interlíngua’, isto é, o seu repertório individual plurilingue e pluricultural, em permanente estruturação, atualização e reconstrução ao longo da sua vida. A sala de aula de línguas pretende constituir-se, assim, como um espaço de contacto com a alteridade, abrindo-se, finalmente, às outras línguas e a culturas exteriores à língua estrangeira específica daquela sala de aula (Bizarro, 2012). Neste contexto, o professor é chamado a desempenhar o papel de guia, de orientador do aluno no seu processo de construção do seu repertório plurilingue e pluricultural individual: “un professeur enseignant une langue étrangère à des enfants, c’est d’abord un pédagogue qui met les élèves en activité, et qui introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d’action (et non pas seulement de communication)” (Puren, 2004, p. 7).

Esta tem sido a perspetiva didática do ensino/aprendizagem de línguas que tem vindo a dominar o discurso científico e político mais recentemente, nomeadamente no que se refere à

¹¹ Esta pretensão está implícita no espírito do *Portefólio Europeu das Línguas*, como o registo individual de cada cidadão europeu das suas competências em línguas e dos seus contactos com outras línguas, certificando as suas aprendizagens em contexto escolar e extraescolar.

necessidade premente de preparar os nossos alunos para dialogarem com o Outro num mundo cada vez mais complexo do ponto de vista linguístico e cultural, com vista à constituição de uma ética da compreensão humana a nível planetário¹² (Morin, 1999, 2008). Contudo, importa salientar que não se trata de uma perspetiva que pretende substituir outras abordagens, pelo contrário, pretende complementá-las, enriquecendo a sala de aula de línguas e a experiência de aprendizagem linguística em contexto escolar, num espírito de ecletismo metodológico (Bizarro, 2012; Puren, 1997a, 1997b; Melo 2006), de reconhecimento da multidimensionalidade e complexidade implícitas ao ensino/aprendizagem de uma língua na atualidade (Byram, 1997; Melo, 2006; Morin, 1999, 2008), nomeadamente da sua dimensão ética e política, colocando a DL ao serviço de uma educação para a paz, para uma cidadania democrática e para o diálogo plurilingue e intercultural (Vez, 2010).

Inicialmente este discurso estava mais diretamente relacionado com as orientações político-educativas europeias e com a necessidade de construir uma Europa coesa e unida na sua diversidade, encarando o contacto plurilingue e intercultural como o contacto entre interlocutores de diferentes línguas, provenientes de diferentes culturas, representantes de um grupo sociocultural determinado pela sua língua e sua proveniência. Neste contexto, vários didatas surgiram a defender uma didática mais centrada no contacto entre as diferentes línguas e no desenvolvimento de uma competência plurilingue (Andrade et al., 2003; Beacco 2005, 2008; Gonçalves, 2011; Melo, 2006; Meissner et al., 2004); outros traziam a bandeira da didática da interculturalidade, focalizando o seu discurso nas mais-valias do diálogo intercultural, do contacto entre culturas, do desenvolvimento de competências interculturais ou de comunicação intercultural (Abdallah-Pretceille, 2001, 2008; Aguiar, 2010; Byram, 1997, 2009b; Doyé, 1999; Kramsch, 1999; Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, & Peck, 2007; Ogay, 2000; Vez, 2010; Willems, 2002); outros ainda defendiam um trabalho mais articulado entre a língua e a cultura, dada a impossibilidade de dissociar as duas faces dessa mesma moeda, falando de uma didática da diversidade, da pluralidade, da intercompreensão, ou, simplesmente, de uma didática do plurilinguismo e da interculturalidade (Alarcão et al., 2009; Andrade et al., 2011; Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b, 2013; Castellotti, 2006; Cavalli et al., 2009; Coste 2010; Coste et al., 2009; Coste & Moore, 2009; Doyé, 2005; Fleming, 2010; Pinho, 2008).

Atualmente a própria noção de diversidade linguística e cultural tende a complexificar-se. Várias vozes têm vindo a ecoar no sentido de defender que, com o crescente contacto entre línguas

¹² Vez (2010) refere-se a esta perspetiva como o paradigma da cidadania e da coesão social, referindo que “la mirada de la DLE [Didática de Línguas Estrangeiras] se vuelve hacia la formación y educación en lenguas extranjeras como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural” (p. 94).

e culturas motivado pela facilidade de mobilidade humana e pela revolução das TIC, o próprio conceito de pluralidade se complexificou, originando aquilo a que alguns apelidam de ‘pluralidade pós-moderna’ (Byram, 2009b; Byram et al., 2009; Cavalli et al., 2009; Dervin, 2010). Esta nova abordagem da pluralidade assenta em duas premissas fundamentais: no facto de toda a sociedade ser multilingue e multicultural e de todo o indivíduo, consequentemente, ser plurilingue e pluricultural (Beacco, 2005; Byram et al., 2009; Cavalli et al., 2009; Dervin, 2010); e na constatação de que não existem línguas e culturas ‘puras’ ou ‘virgens’, isto é, sem influências de outras línguas e outras culturas (Byram, 2009b; Cavalli et al., 2009; Chardenet, 2007; Dervin, 2010; Morin, 1999; Varro, 2007). Em suma, para os defensores da premissa “We all are diverse” (Dervin, 2010, p. 4), isto é, da existência de uma pluralidade intrínseca às sociedades, as línguas, às culturas e aos indivíduos, a própria noção de identidade tem vindo a adquirir novas roupagens, sendo simultaneamente encarada como una e diversa, multidimensional, portanto, e sempre em constante atualização, de acordo com as experiências que se vão vivenciando:

A identidade não se compartimenta, não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. Não tenho várias identidades, tenho apenas uma, feita de todos os elementos que a moldaram, segundo uma ‘dosagem’ particular que nunca é a mesma de pessoa para pessoa (Maalouf, 1998, p. 10), nem dentro da mesma pessoa, acrescentamos nós.

Posto isto, falar de encontros plurilingues e interculturais esporádicos no contexto atual parece uma falácia, pois, afinal, todo e qualquer encontro se estabelece entre indivíduos, portadores da sua identidade e dos seus repertórios linguísticos e culturais que os diferenciam entre si, mesmo que falem uma mesma língua, mesmo que partilhem uma mesma macroestrutura sociocultural, mesmo que se identifiquem como membros de uma mesma comunidade (Ferrão Tavares, Silva & Silva, 2010, p. 149). Assim, os desafios colocados aos professores de línguas já não se limitam a preparar os seus alunos para compreender e dialogar com o Outro, facilmente identificável como pertencente a uma alteridade. Agora, o desafio é mais exigente: preparar os seus alunos para viverem uma cidadania ativa, à escola global, num mundo de pluralidade, com o intuito de fomentar a “consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o nosso enraizamento como cidadãos na Terra” (Morin, 1999, p. 61; cf. Vez, 2010).

Assiste-se, assim, no nosso entendimento, a uma mudança nos próprios objetivos educativos do ensino das línguas, objetivos estes que passam a contemplar uma nova competência, denominada de CCI, uma vez que

language learners in the contemporary world will find themselves more frequently in situations where they have to understand the relationships between cultures, the demands of experiencing another way of life – rather than merely learning about it – and where they have to be mediators between different ways of living and interpreting the

world, between different cultures. This kind of competence is more than ‘communicative’, it is also ‘intercultural’ (Byram, 1995, p. 54).

Neste quadro, a DL parece estar a fazer justiça ao pensamento do poeta sevilhano Antonio Machado (“Caminante, non hay camino, / se hace el camino al andar”), num esforço de se adaptar às atuais circunstâncias e às necessidades e valores delas emergentes, perspetivando-se numa linha de pensamento que se tende a complexificar (Puren, 1997a; Morin, 2008; Vez, 2010), levando alguns autores a defenderem que poderemos estar a viver uma nova mudança paradigmática:

Nous sommes en train de passer d’une éducation pour les langues-cultures à une éducation par les langues-cultures (Galisson, 2004), où les langues-cultures ne sont plus le but à atteindre, mais deviennent le moyen à travers lequel on atteint une éducation pour un monde pluriel (Alarcão et al., 2009, p. 20).

Algumas vozes apontam como caminho a didática da complexidade (Coste, 2000), outras a da pluralidade (Melo, 2006) ou didática plural (Dabène, 2000), nós perspetivamos esse caminho através da Didática da Diversidade, abordagem-hiperónimo ou *umbrella*, no nosso entender, das abordagens didáticas relativas à pluralidade anteriormente mencionadas, relacionando-se com as questões que a diversidade linguística e intercultural tem vindo a colocar à sociedade, aos indivíduos, à escola e aos professores de línguas com o fim último de “ensinar a condição humana” e “a ética da compreensão” (Morin, 1999), assumindo plenamente a natureza geopolítica da DL num contexto que ultrapassa o discurso europeísta para se alargar a uma cidadania terrena/planetária (ibidem; Pinho, 2008).

Em suma, a área disciplinar da DL tem vindo a dar provas da sua vitalidade e da sua capacidade de se adaptar às ideias, aos valores e aos problemas do seu tempo. Trata-se de um campo disciplinar em permanente evolução, cujo caminho, embora já se tenha iniciado há algumas décadas, continua a ser trilhado, sofrendo influências do “caminho percorrido, mas criando, a cada curva, novas certezas temporárias e novas (in)certezas, novas metamorfoses, novos nomadismos” (Melo, 2006, p. 23).

Na secção que se segue, aprofundaremos o nosso entendimento da Didática da Diversidade, constituindo-se como um possível destino ou local de passagem para onde os trilhos percorridos pela DL até ao momento a parecem orientar (Alarcão et al., 2009; Pinho, 2008; Vez, 2010).

1.1.2.2. Constelação conceptual associada a uma Didática da Diversidade

O conceito de *intercompreensão* tem vindo a ser cada vez mais utilizado no discurso da DL, nomeadamente a partir dos anos 90, muito em parte devido ao discurso político e educativo emanado do Conselho da Europa:

Alternative, nouvelle voie, champ d'étude et d'expérimentation, approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme, ces références notionnelles pointent vers l'intercompréhension comme une approche nouvelle, complémentaire ou alternative, parmi d'autres agirs d'apprentissage et d'autres agirs sociaux, de mise en œuvre du plurilinguisme (Ferrão Tavares, Silva, & Silva, 2010, pp.152 e 153 ; cf. Capucho, 2008).

Trata-se, portanto, de um conceito didático bastante jovem, que se encontra ainda em evolução, apresentando múltiplas significações (Castagne, 2007; Degache & Melo, 2008; Melo & Santos, 2008a), o que lhe atribui um caráter fluído e *camaleónico*, adaptando-se com facilidade tanto ao discurso dos didatas, como ao dos especialistas em políticas linguísticas e educativas (Alarcão et al., 2009; Melo & Santos, 2008a; Ferrão Tavares, Silva & Silva, 2010).

Apesar da sua juventude, trata-se de um conceito que já conquistou o respeito dos investigadores em DL a nível europeu (Capucho, 2008; Degache & Melo, 2008; Ferrão Tavares, Silva & Silva, 2010), por um lado devido à sua relevância política e pertinência educativa, e, por outro lado, devido aos seus sólidos fundamentos de ordem psicológica (Doyé, 2005, 2007). Esta sedução da comunidade académica da DL pelo conceito originou vários projetos de investigação europeus¹³, dos quais destacamos a criação de *Redinter, Rede Europeia de Intercompreensão*¹⁴, em 2008, com o apoio da Comissão Europeia, reunindo instituições que se têm vindo a debruçar sobre a intercompreensão, com o objetivo de promover redes de interação entre as diversas equipas de investigação que têm trabalhado em torno desta temática.

Contudo, apesar de todas estas conquistas a nível político e científico, a intercompreensão ainda não é uma realidade nas políticas educativas nacionais, nos programas escolares, nem na maioria das aulas de línguas no nosso país, como já tivemos oportunidade de demonstrar, o que nos indica que ainda existe muito caminho a trilhar, muitos desafios, resistências e obstáculos a vencer, muitas deceções a digerir e muitas vitórias a comemorar para que a DL, tal como a concebemos, seja uma prática efetiva no terreno educativo. Na nossa perspetiva, para que o conceito de

¹³ Exemplos de projetos europeus conceptualizados em torno do conceito de intercompreensão:

i) numa abordagem intrafamiliar às línguas românicas: Chain Stories (<http://www.chainstories.eu/?id=22&L=>); EU+I (<http://www.eu-intercomprehension.eu/>); Eurom4; Euromania (http://www.euromania.eu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1); Galatea (<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>); Galanet (<http://www.galanet.eu>); Galapro (www.galapro.eu); LaLiTa (<http://www.ciid.it/lalita/index.html>);

ii) numa abordagem intrafamiliar às línguas germânicas: EuroComGer; IGLO (<http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/>); SiGURD (<http://www.statvoks.no/sigurd/>);

iii) numa abordagem intrafamiliar às línguas eslavas: EuroComEs;

iv) numa abordagem transfamiliar: ILTE (<http://www.lett.unipmn.it/ilte/>). O projeto EuroCom é um projeto europeu cujo objetivo passa por desenvolver a intercompreensão entre três famílias de línguas europeias (Românica, Germânica e Eslava), por isso teve ramificações para cada uma dessas famílias (Eurom4; EuroComGer; EuroComEs). Mais informações disponíveis em <http://www.eurocom-frankfurt.de/>.

¹⁴ Para mais informações acerca do projeto, das instituições parceiras, dos objetivos e produtos, consultar a página oficial na Internet: <http://www.redinter.eu/web/>.

intercompreensão migre efetivamente do discurso político europeu e científico da DL para as práticas de sala de aula e para o nosso quotidiano comunicativo, importa investir fortemente na formação inicial e contínua de professores, nomeadamente de línguas (Capucho, 2008; Chardenet, 2007).

Não sendo nosso objetivo proceder a uma análise diacrónica da emergência e evolução do conceito de intercompreensão no discurso da DL, objetivo que orientou já alguns estudos (Ferrão Tavares, Silva & Silva, 2010; Santos, 2007), importa refletir acerca do nosso posicionamento relativamente a este conceito didático, que, tal como nos lembra Santos (2007), tanto é entendido como uma competência, como uma metodologia de aprendizagem de línguas ou ainda como uma estratégia de comunicação, sendo possível entendê-lo também, segundo outros autores, como objetivo ou fim último do ensino/aprendizagem, da responsabilidade não só dos professores de línguas, mas de todos os atores educativos, reconhecendo que o seu trabalho está “ao serviço de uma dimensão social da educação (...) e de uma ética da compreensão, (...) no sentido de formar actores educativos capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor” (Pinho, 2008, p. 29; cf. Cavalli et al., 2009; Doyé, 2005; Ferrão Tavares, Silva & Silva, 2010).

Nesta perspetiva alargada de intercompreensão, com a qual nos identificamos, podemos relacioná-la com diversos conceitos que integram a paisagem conceptual do discurso atual da DL, o que nos leva a concordar com as metáforas ‘mot-constellation’ (Melo & Santos, 2008a) ou ‘concept à la croisée des chemins’ (Degache & Melo, 2008) para dar conta de uma outra declinação do conceito de intercompreensão, como metaconceito: “un concept intégrateur – de théories, de pratiques, de théories-pratiques et d'idéologies” (Melo & Santos, 2008a, p. 615), configurando-se como um eixo estruturante da DL. Na figura que se segue, tentamos dar conta dos conceitos que, na nossa perspetiva, poderiam integrar uma constelação conceptual associada a uma Didática da Diversidade, sendo que o conceito de intercompreensão surgiria aqui, por um lado, como um dos conceitos dessa constelação, mas, simultaneamente, como um potenciador de cruzamentos com os outros conceitos:

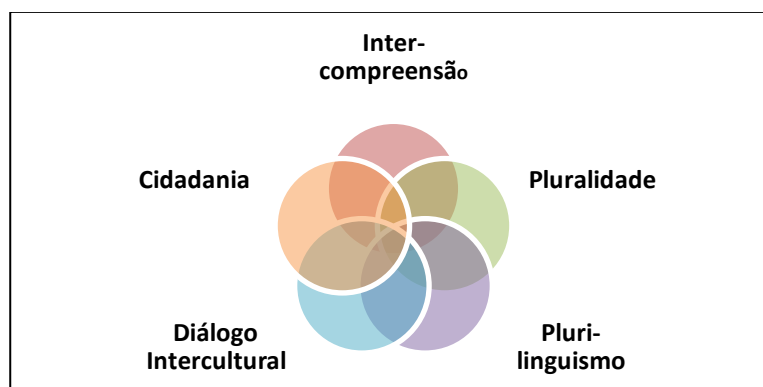


Figura 1 – Constelação conceptual em torno de uma Didática da Diversidade

Trata-se de conceitos ‘novos’ para dar conta de realidades ‘velhas’ (diversificação linguística e cultural), como afirmam Melo e Santos (2008b), contudo, à luz da complexificação do mundo atual, “ces vieilles réalités, maintenant complexifiées, surgissent avec des nouvelles demandes et des nouveaux enjeux politiques et sociaux, auxquels le concept d’intercompréhension fournit une réponse” (ibidem, p. 250).

De forma a tentar dar conta da multidimensionalidade e complexidade implícitas ao nosso entendimento da Didática da Diversidade, concebemos os cinco conceitos-hipónimo de forma articulada e recursiva, sendo eles próprios multidimensionais e complexos, pois também integram outros conceitos, articulados entre si e interagindo com conceitos integrantes dos outros conceitos-hipónimo, numa rede conceptual articulada que, no nosso entender, configura a complexidade e multidimensionalidade da Didática da Diversidade. De seguida, faremos uma breve abordagem de cada um destes conceitos e dos que lhes estão associados, de forma a esclarecer e a melhor definir o nosso entendimento da abordagem didática que enformou o presente estudo: a Didática da Diversidade.

Pluralidade

Como já tivemos oportunidade de referir no âmbito deste estudo, a pluralidade é um conceito que está na ordem do dia. Com os movimentos migratórios do último século, com as facilidades de mobilidade física e virtual de que dispomos atualmente e com os desenvolvimentos das TIC, os indivíduos estão constantemente em contacto com a alteridade que integra este mundo plural em que vivemos. Assim, todas as sociedades são plurais à sua maneira, integrando “un certain degré de diversité ou de ‘pluralité’ dans le champ de la culture, de la religion et des valeurs” (Byram et al., 2009, p. 9).

Na perspetiva de Byram (2009b), é possível distinguir dois tipos de pluralidade: a tradicional e a pós-moderna. A pluralidade tradicional diz respeito a uma visão mais fechada do conceito, associando-o à diversidade de manifestações culturais no seio de uma determinada sociedade, diversidade essa fortemente marcada pela presença física de grupos representativos dessas manifestações culturais (comunidades imigrantes, grupos minoritários religiosos, étnicos ou indígenas...). Trata-se, portanto, de uma conceção de pluralidade “that comes with the diversity of multicultural societies” (ibidem, p. 5), intimamente relacionada com a diversidade linguística e cultural no seio de uma mesma sociedade e com uma definição abstrata e fixa de cultura. A cultura é encarada, portanto, como uma realidade imutável e bastante impermeável às interferências das outras culturas, com base no princípio de que “people are different because of their ‘cultural belongings/baggage’ and that objective descriptions of people’s behavior, thoughts, opinions... can be provided” (Dervin, 2010, p. 3).

Neste quadro, os indivíduos podem ser categorizados por grupos de acordo com as suas manifestações culturais e linguísticas exteriores, categorização possível graças à aparente identidade singular que as culturas encerram¹⁵, como se cada cultura fizesse “flutuar ao vento o estandarte desfraldado das suas prerrogativas” (Maalouf, 2009, p. 215) de forma a que fosse possível “‘agrilhoar’ as mulheres e os homens à sua comunidade” (ibidem, p. 217), conceptualizando a diversidade linguística e cultural como “a mosaic of immutably different cultures and civilizations” (Pieterse, 2004, p. 55). Assim, parece-nos possível relacionar esta visão tradicional de pluralidade com o reconhecimento da diversidade linguística e cultural das sociedades contemporâneas que, no nosso entendimento, é uma realidade vulgar não só na Europa, mas no mundo, encarado como:

uma teia densa de populações diferentes, todas elas conscientes da sua identidade, conscientes do olhar que lhes lançam, conscientes dos direitos a conquistar ou a preservar, persuadidas de que têm necessidade dos outros, mas também necessidade de se proteger dos outros (Maalouf, 2009, p. 262).

Para além desta pluralidade mais visível, atualmente tem-se vindo a reconhecer um outro tipo de pluralidade, muito em parte devido à consciência emergente de que “Indivíduo e Sociedade existem mutuamente” (Morin, 1999, p. 107) numa lógica de *unitas multiplex*, ou seja, de que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (ibidem, p. 55), tendo em conta, simultaneamente, a esfera individual e a esfera social que compõem quer o indivíduo, quer a sociedade em que ele se movimenta.

O reconhecimento deste princípio dialógico (idem, 2008) intrínseco quer à sociedade, quer ao indivíduo, bem como a crescente diversidade linguística e cultural das sociedades, tem levado a uma reconceptualização da própria noção de “cultura”, reconhecendo-lhe interferências de outras culturas, de outras línguas, ou seja, reconhecendo pluralidade mesmo dentro da unidade (Cavalli et al., 2009; Varro, 2007). Neste quadro, reconhece-se que as culturas “são também abertas: integram nelas não só somente os saberes e técnicas [específicos da cultura em questão], mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora” (Morin, 1999, p. 57), numa conceção dinâmica e permeável da própria noção de cultura, que nos leva a concordar plenamente com Byram et al. (2009a) quando referem que “la culture est vue comme multiforme et diverse de par son éventail de valeurs, croyances, pratiques et traditions – dont certaines peuvent être des inventions récentes – et dès lors négociable et relevant de choix personnels” (p. 8).

A pluralidade intrínseca das línguas é também colocada em destaque, defendendo-se que “même la plus normée des langues, pensée en termes d’«unité» ou d’«homogénéité», s’avère n’être

¹⁵ A utilização do adjetivo ‘aparente’ deve-se ao facto de termos consciência de que não existem culturas ‘virgens’ ou ‘puras’, apesar de todos os esforços que se têm feito no sentido de as manter distintas (Varro, 2007).

qu'un espace de pluralité se déclinant de variations multiples" (Cavalli et al., 2009, p. 5), dando-se particular relevância às suas variantes espaciotemporais e variedades regionais, sociais ou aos seus diferentes registos e níveis linguísticos.

Admitindo-se, por um lado, a crescente diversidade linguística e cultural das sociedades e, por outro lado, a crescente pluralidade interna das próprias línguas e culturas, os indivíduos são colocados em contextos altamente diversificados, interagindo sistematicamente com indivíduos portadores de uma grande pluralidade: "on a daily basis, we all have to interact with very different people from our very own environments" (Dervin, 2010, p. 6). Estas experiências permitem aos indivíduos que estão em contacto permanente com a diferença enriquecer continuamente os seus repertórios plurilingues e pluriculturais individuais: "«l'homme pluriel» (Lahire 1998) se construit en permanence par rapport aux altérités qu'il croise en chemin, dans une succession d'appartenances et d'affiliations qui ne mettent pas nécessairement en péril son identité psychologique" (Beacco, 2008, p. 116 ; cf. idem, 2005).

Para além disso, cada indivíduo pode pertencer simultaneamente a vários grupos socioculturais (nacionais, religiosos, raciais, políticos ou ideológicos, profissionais...), o que o torna único na sua diversidade de pertenças e um indivíduo também ele plural, uma vez que "qualquer ser humano tem vocação para reunir em si mesmo várias tradições linguísticas e culturais" (Maalouf, 2009, p. 238; cf. Beacco, 2005; Byram et al., 2009; Maalouf, 1998; Morin, 1999).

Assim, reconhece-se um outro tipo de pluralidade, a pluralidade individual (Coste, 2010; Morin, 1999) ou pós-moderna (Byram, 2009b; Byram et al., 2009), graças à capacidade dos indivíduos se 'mestiçarem', selecionando, mesmo que inconscientemente, ideias, valores, rituais de diferentes tradições culturais e integrando esses elementos estrangeiros na sua identidade individual, mas compósita, visível na sua maneira de viver, de estar, em suma, na sua maneira de ser Homem neste mundo plural e mestiço. Desta forma, todo o indivíduo é único e plural do ponto de vista linguístico e cultural, ou seja, é plurilingue e pluricultural, partilhando elementos com outros indivíduos, mas assumindo-se como único na sua pluralidade, reconhecendo que a identidade de cada indivíduo é aquilo que faz com que ele "não seja idêntico a qualquer outra pessoa" (Maalouf, 1998, p.18), pois,

se cada um desses elementos se pode encontrar num grande número de indivíduos, jamais encontraremos a mesma combinação em duas pessoas diferentes, e é justamente isso que produz a riqueza de cada um, o seu valor próprio, aquilo que faz de cada pessoa um ser singular e potencialmente insubstituível (ibidem, p. 19).

Neste contexto, todo e qualquer ato de comunicação é plurilingue e pluricultural, pois coloca em interação indivíduos portadores de repertórios linguísticos e culturais distintos (Coste, 2010), sendo, portanto, cada interação uma oportunidade para enriquecerem esse repertório individual.

Por fim, importa referir que a pluralidade tradicional e a pluralidade pós-moderna são indissociáveis, dado que são as interferências das outras culturas, através das interações entre os indivíduos, que fazem as culturas se misturarem, adaptando-se às realidades e contextos que estão em constante mutação. Para além disso, o reconhecimento da pluralidade individual tende a relativizar as representações e preconceitos normalmente associados a diversos povos e às suas manifestações culturais. Posto isto, a identidade cultural tem permanecido no seio de um mundo cada vez mais plural, diverso linguisticamente e culturalmente, graças a uma complexa e equilibrada combinação entre:

«continuisme» des cultures dans l’histoire et «différencialisme» du fait des rencontres, des conflits et des ruptures; entre la tendance à l’«hybridation» des formes de vie, de pensée et de création, et la tendance à l’«homogénéisation» des représentations à des fins de survie identitaire (Charaudeau, 2005, p. 6).

De acordo com o que temos vindo a afirmar, esta conceção de pluralidade que elegemos como conceito-hipónimo de uma Didática da Diversidade é um conceito multidimensional e complexo, integrando vários elementos que, por sua vez, se articulam entre si, como tentamos demonstrar na figura que se segue:

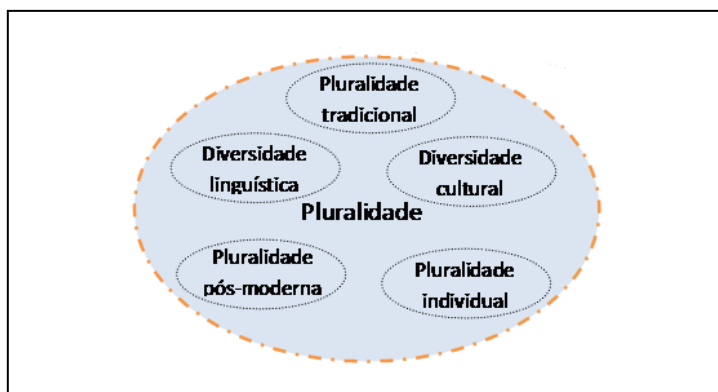


Figura 2 – Dimensões associadas ao conceito de Pluralidade

Como se pode depreender desta breve abordagem ao conceito de pluralidade, trata-se de um conceito em permanente articulação com os restantes conceitos integradores do mapa conceptual proposto para uma Didática da Diversidade (cf. Figura 1), visto que está intimamente ligado ao plurilinguismo e à interculturalidade que caracterizam a pluralidade linguística e cultural das sociedades atuais; ao conceito complexo e multidimensional de cidadania que tende a dar conta desta dualidade una e diversa da pluralidade pós-moderna, como teremos oportunidade de explicitar no contexto deste estudo, ainda nesta secção; e ao próprio conceito de intercompreensão, simultaneamente ‘resultado’ desta crescente pluralidade, afigurando-se como estratégia de comunicação alternativa à adoção de uma *lingua franca* e, paralelamente, objetivo do ato comunicativo (atingindo-se uma compreensão mútua); e ‘motor de arranque’ dessa pluralidade,

visto que, a cada nova experiência intercompreensiva, o indivíduo enriquece o seu repertório plurilingue e intercultural e a sua identidade, podendo ‘incorporar’ elementos estrangeiros na sua identidade compósita, mestiça, contribuindo, assim, para o aumento da pluralidade individual e, consequentemente, da pluralidade linguística e cultural das nossas sociedades.

Plurilinguismo

Antes de iniciarmos a nossa breve incursão sobre este conceito-hipónimo de uma Didática da Diversidade, importa distinguir dois conceitos que estão intimamente ligados ao discurso político sobre a diversidade linguística: multilinguismo e plurilinguismo.

De acordo com o discurso dominante da União Europeia, consideramos que multilinguismo significa o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de várias línguas ou de diferentes variedades linguísticas num determinado território, sem implicar qualquer tipo de interação entre elas (Beacco, 2003), encarando, muitas vezes, esta diversidade como “un obstacle à la compréhension mutuelle et à la communication, voire un facteur restrictif limitant la démocratie européenne” (Byram et al., 2009, p. 17).

Já o plurilinguismo diz respeito a um “way of life in Europe” (Beacco, 2005), isto é, à utilização de várias línguas para garantir a comunicação entre locutores de diferentes línguas, sendo, então, um conceito diretamente relacionado, por um lado, com a intercompreensão como alternativa à utilização de uma *lingua franca* e, por outro lado, com a realidade plural dos indivíduos característica da pluralidade pós-moderna: “le plurilinguisme des individus est quasiment la chose la mieux partagée du monde, un phénomène très répandu, non seulement hors d’Europe mais aussi en Europe. C’est le monolingue qui devient l’exception, le plurilinguisme presque règle” (Coste, 2010, p. 144 ; cf. Beacco, 2005). Trata-se, portanto, de uma abordagem que vai além da visão ‘separatista’ das línguas, que podem estar lado a lado sem se tocarem, como parecia defender a abordagem multilingue, acentuando

o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Conselho da Europa, 2002, p. 23).

Apesar desta pluralidade intrínseca a todos os indivíduos, importa preparar os cidadãos europeus para viver num clima de plurilinguismo desde a mais tenra idade, pois, tal como avança Castellotti (2006), “tout le monde doit être plurilingue, mais certains sont meilleurs plurilingues que d’autres” (p. 321). Assim, não basta viver lado a lado com a diversidade linguística, importa

preparar-se para viver num mundo plurilingue. Consciente desta necessidade, o Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009) considera que “o sistema educativo deve proporcionar a escolha de uma educação plurilingue desde a idade mais precoce” (p. 9; cf. Coste, 2010; Lourenço, 2013), recomendação que vai ao encontro da abordagem didática de *éveil aux langues*. Trata-se de “une approche dans laquelle chaque élève rencontre une diversité de langues, de divers statuts, à propos desquels il effectue des activités de découverte” (Candelier, 2000, p. 5), com o intuito de promover atitudes positivas em relação às línguas e de fomentar o desenvolvimento de competências metalinguísticas a que as crianças poderão recorrer em situações de aprendizagem de línguas, atribuindo, assim, uma função pedagógica a línguas que não constituem objeto de aprendizagem escolar. Trata-se de uma abordagem didática que surgiu nos anos 80 do século passado, em Inglaterra, tendo adquirido entretanto várias denominações, como *éveil / ouverture aux langues*, *language awareness*, *Sprachaufmerksamkeit* (ibidem), centrando-se essencialmente no ensino primário e estendendo-se, em alguns casos, ao nível pré-escolar.

Assim, acredita-se que é possível desenvolver competências metalinguísticas nas crianças que lhes permitirão, no futuro, desenvolver uma competência transversal em línguas, que “est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s’investir de plusieurs langues” (Beacco, 2003, p. 1).

Esta ‘competência transversal em línguas’ é, portanto, a competência plurilingue, noção que tem vindo também a sofrer reconceptualizações no discurso da DL de acordo com as alterações paradigmáticas que se vão processando neste campo epistemológico. Assim, inicialmente, a competência plurilingue estava associada a uma conceção essencialmente aditiva da diversificação das línguas em contexto escolar, sem se estabelecer qualquer tipo de interação entre elas, considerando-se que o contacto com a alteridade estimularia, por si só, o desenvolvimento da competência plurilingue, conceção referente à era da Didática específica de Línguas e do multilinguismo. Posteriormente, com a tomada de consciência de que a pluralidade está em toda a parte, inclusivamente no interior dos indivíduos, pois somos todos naturalmente plurilingues (Beacco, 2005, 2008; Castellotti, 2006) devido à diversidade de línguas e de variedades linguísticas que integramos no nosso repertório individual¹⁶, reconheceu-se que o desenvolvimento da

¹⁶ Entenda-se por repertório individual “un ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés” (Castellotti, 2006, p. 322). Segundo o QECR, a finalidade do ensino/aprendizagem das línguas deve ser, no contexto atual, “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2002, p. 24), assumindo plenamente que a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo da vida, sendo o papel da escola “o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (ibidem, p. 24), atualizando, assim, continuamente o seu repertório individual.

competência plurilingue implica, na escola, um trabalho transversal entre os vários professores de línguas com o objetivo de promover uma “éducation linguistique cohérente” (Beacco, 2003, p. 2; cf. Castellotti, 2006), admitindo que “aborder l’apprentissage d’une langue ne signifie donc plus devoir «tout recommencer à zéro»” (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, 2006, p. 9), de acordo com o paradigma da *Didática de Línguas e do Plurilinguismo*.

Mais recentemente, a educação para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural tem vindo a ser reivindicada como um direito, encarada como parte integrante de uma educação de qualidade que deverá ter em conta não só a(s) língua(s) de escolarização e as LE (vivas ou clássicas) estudadas na escola, mas também o repertório individual plurilingue e intercultural de cada aluno e as línguas regionais e/ou minoritárias presentes na escola e na sociedade, reconhecendo, por um lado, o papel de todas as línguas, independentemente do estatuto social que lhes é atribuído, no processo de aquisição de uma competência plurilingue e pluricultural pelos sujeitos (Cavalli et al., 2009; Coste, 2010), bem como, por outro lado, que “ces sujets pluriels ne peuvent pas laisser en dehors de la salle de classe leurs connaissances extra-scolaires, notamment la richesse des apprentissages et des savoirs qu’ils ont acquis à travers le contact avec plusieurs langues” (Melo & Santos, 2008b, pp. 249 e 250).

Neste contexto, o desenvolvimento desta competência é uma responsabilidade “transversal à toutes les langues de l’école et à tous les domaines disciplinaires” (Cavalli et al., 2009, p. 8; cf. Melo & Santos, 2008b), numa lógica transdisciplinar, que, no entendimento do Conselho da Europa está subjacente a uma mudança na perspetiva do ensino das línguas e das suas finalidades, “qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu’individu et que citoyen” (Cavalli et al., 2009, p. 7). No nosso ponto de vista, esta mudança no paradigma do ensino das línguas no discurso europeu aponta diretamente para aquele que nós consideramos ser o grande objetivo da educação, a promoção da intercompreensão e do diálogo intercultural entre os povos, o que cimenta a nossa lógica argumentativa para considerar que a Didática da Diversidade, associada à cidadania e à coesão social (Vez, 2010), poderá ser o próximo destino epistemológico da DL.

Ainda no que se refere à competência plurilingue, importa salientar que se trata de uma competência em constante atualização, evoluindo ao longo da vida do sujeito, sempre que vivencia experiências plurilingues e interculturais que o façam alargar o seu repertório individual, repertório esse que é constituído pelas diferentes línguas que o sujeito vai aprendendo ao longo da vida, quer em contexto formal de aprendizagem ou não, sendo que as competências desenvolvidas em cada uma dessas línguas são diferenciadas (Beacco, 2005, 2008; Cavalli et al., 2009; Coste, Moore, & Zarate, 2009). Assim, esta é uma competência que “não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada,

onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (Andrade et al., 2003, p. 493; cf. Beacco, 2005; Coste, Moore, & Zarate, 2009). Na perspectiva de Andrade et al. (2003), esta competência integra quatro dimensões, que se articulam entre si, representadas na figura que se segue:

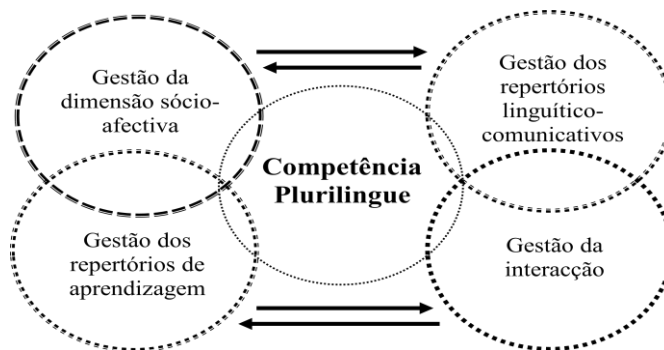


Figura 3 – Dimensões da Competência Plurilingue (Andrade et al., 2003, p. 494)

A ‘gestão da dimensão socioafetiva’ diz respeito à relação do sujeito com as línguas, com as culturas e com situações de comunicação exolingue, nomeadamente as suas atitudes, as suas motivações, as suas predisposições e as suas características pessoais propriamente ditas. A ‘gestão dos repertórios linguísticos e comunicativos’ refere-se à biografia linguística do sujeito, isto é, à sua capacidade para rentabilizar o seu repertório individual desenvolvido durante as suas várias experiências de aprendizagem linguística e de o ir atualizando a cada nova experiência plurilingue e intercultural. A ‘gestão dos repertórios de aprendizagem’ inclui uma dimensão processual e meta-processual, pois consiste na capacidade do sujeito se analisar enquanto aprendiz plurilingue, identificando os processos e meios de aprendizagem a que recorre em situações de contacto exolingue, de forma a conseguir ultrapassar problemas com os quais se possa vir a deparar. A ‘gestão da interação’ refere-se ao processo de coconstrução de sentido propriamente dito, incluindo especificamente a gestão do repertório individual do sujeito e da própria situação de comunicação. Como se pode depreender, as quatro dimensões estão intimamente relacionadas, remetendo constantemente umas para as outras, num processo complexo e dinâmico (ibidem, pp. 494 e 495) que confere à competência plurilingue um cunho fortemente individual, já que depende do repertório individual de cada indivíduo e da sua capacidade para o ativar em contextos de interação de acordo com as suas necessidades individuais e as características específicas de cada ato comunicativo, afirmando-se como um locutor plurilingue (Castellotti, 2006; Coste, Moore, & Zarate, 2009).

De forma a reconhecer a importância do desenvolvimento desta competência em contexto europeu e fomentar a sua integração nos currículos educativos dos vários Estados-membros, nomeadamente nos currículos específicos das línguas, o Conselho da Europa lançou em 2001 o

QECR e o *Portefólio Europeu de Línguas*, documentos orientadores das políticas e práticas educativas que apontam para a necessidade premente de se fomentar o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Nestes documentos está prevista a utilização de uma escala de seis níveis comuns de referência¹⁷ para que cada sujeito possa ver reconhecidas as suas competências em cada língua que integra o seu repertório plurilingue individual¹⁸, dando conta da complexidade e especificidade características desse mesmo repertório. Trata-se de um esforço político central do Conselho da Europa que, a muito custo, tem deixado alguns ecos nos sistemas educativos dos Estados-membros: “it is clear that in nearly all educations systems, even when they assign an important place to language learning, the juxtaposition of separate bodies of knowledge (language by language) prevails over the creation of integrated plurilingual competence” (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 23: cf. Castellotti, 2006; Coste, 2010). Este é também o caso do sistema educativo português, onde ainda existe um longo caminho a percorrer para que a educação plurilingue e intercultural seja uma realidade efetiva nas escolas, como já tivemos oportunidade de referir no âmbito deste trabalho.

Como se pode depreender, o conceito de plurilinguismo que elegemos como hipónimo de uma Didática da Diversidade, em estreita articulação com outros conceitos-hipónimo, é um conceito pluridimensional que, por sua vez, integra outros conceitos, como pretendemos demonstrar na figura abaixo:

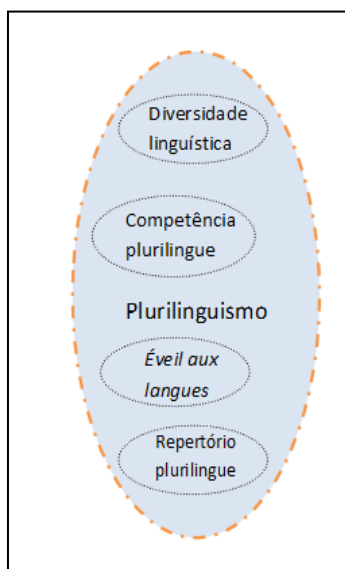


Figura 4 – Dimensões associadas ao conceito de Plurilinguismo

¹⁷ No QECR (Conselho da Europa, 2002, pp. 51 e 52) estão previstos os seguintes níveis comuns de referência: A1 (iniciação); A2 (elementar); B1 (nível limiar); B2 (vantagem); C1 (autonomia); e C2 (mestria).

¹⁸ Segundo o *Portefólio Europeu de Línguas*, existe um conjunto de cinco competências relativamente às quais cada sujeito se deve tentar posicionar em relação a cada uma das línguas que integra o seu repertório plurilingue individual, numa lógica reflexiva e autoavaliativa: compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita (Gaspar, Laranjo, Machado, Vieira, & Mota, 2004, pp. 20 e 21).

Neste quadro, reconhecendo-se que “onde há múltiplas línguas, há múltiplas formas de ver o mundo” (Gerald, 2009, p. 76), o plurilinguismo afigura-se como um conceito-basilar do projeto europeu (Maalouf et al., 2008), indissociável de outro conceito-hipónimo da Didática da Diversidade, o de diálogo intercultural: “o plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluricultural. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2002, p. 25). Trata-se de conceitos que decorrem da crescente pluralidade linguística, cultural e individual das sociedades atuais, como já tivemos oportunidade de referir, contribuindo simultaneamente para a complexificação dessa pluralidade, numa dinâmica recursiva. Esta indissociabilidade está bem presente quer no discurso político, quer no discurso científico da DL, como demonstra a posição de Coste, Moore e Zarate (2009) ao considerarem a existência de uma competência plurilingue e pluricultural, integrando as duas dimensões numa só competência, e não a existência de uma competência plurilingue separada de uma competência pluricultural. Para além disso, ambos os conceitos, plurilinguismo e diálogo intercultural, constituem os alicerces da identidade europeia e da forma de viver a cidadania europeia (Beacco, 2005; Byram, 2008b; Byram et al., 2009; Observatório Europeu do Plurilinguismo, 2009), cidadania encarada como um complemento à cidadania nacional de cada cidadão europeu e à sua cidadania planetária, numa lógica integrada e alargada da sua identidade, incluindo no conceito de cidadania várias dimensões que se articulam entre si, não se excluindo mutuamente, mas, pelo contrário, criando sinergias enriquecedoras de forma a que cada cidadão possa viver em pleno e de forma responsável a sua cidadania (Byram, 2008b; Morin, 1999). Assim, partilhamos totalmente da opinião de Maalouf et al.(2008) quando defendem que

uma gestão sábia e imaginativa da diversidade linguística pode efectivamente favorecer a integração europeia e promover o espírito de cidadania e o sentimento de pertença à União; pode igualmente contribuir significativamente para o diálogo entre culturas e para a sua coexistência harmoniosa, tanto em relação ao resto do mundo como no seio das nossas próprias sociedades (p. 29).

Por fim, importa salientar que, na nossa perspetiva, o desenvolvimento de uma competência plurilingue potencia a promoção do plurilinguismo, que fomenta, por sua vez, a intercompreensão, dado que “a competência plurilingue constitui a base da intercompreensão” (Observatório Europeu do Plurilinguismo, 2009, p. 2; cf. Beacco, 2008; Byram et al., 2009; Melo & Santos, 2008b). Desta forma, o plurilinguismo é simultaneamente colocado ao serviço da intercompreensão e resultado dessa mesma intercompreensão, visto que, o repertório plurilingue e intercultural dos sujeitos está em constante atualização a cada experiência intercompreensiva.

Mais uma vez, verifica-se a íntima articulação e recursividade entre os vários conceitos que associamos a uma Didática da Diversidade, o que nos dá conta da complexidade do papel atribuído à DL nos dias que correm, bem como da riqueza intrínseca ao processo de ensino/aprendizagem de

línguas e da multidimensionalidade de papéis que o professor de línguas é chamado a desempenhar.

Diálogo Intercultural

O diálogo intercultural foi eleito como *leitmotiv* para o ano de 2008 pela Comissão Europeia (Conseil de l'Europe, 2005), reconhecendo-se a importância desta forma de dialogar para promover a intercompreensão num mundo cada vez mais plural, composto por sociedades cada vez mais multiculturais e por indivíduos cada vez mais interculturais, como se pode ler, entre outros documentos políticos europeus, na *Declaração de Faro sobre a estratégia do Conselho da Europa para o desenvolvimento do diálogo intercultural*:

Nous encourageons systématiquement le dialogue interculturel, sur la base des droits humains universels, comme moyen de promouvoir la prise de conscience, la compréhension, la réconciliation, la tolérance et le respect de l'autre, de prévenir des conflits et d'assurer l'intégration et la cohésion de la société (Conseil de l'Europe, 2005, p. 4).

Importa clarificar que, quando utilizamos a denominação de sociedades multiculturais¹⁹, fazemo-lo de acordo com a perspetiva de Byram et al. (2009), que definem este tipo de sociedades não como uma justaposição de culturas fixas, mas, pelo contrário, “un réseau de réseaux transversaux et d'identifications croisées qui sont situés, contestés, dynamiques, fluides et lourdement dépendants du contexte” (p. 9). Como nos lembra Varro (2007), “toutes les cultures sont faites d'interculturalité” (p. 39), pois, segundo os pressupostos da pluralidade pós-moderna, não existem culturas puras, ou, retomando a formulação atrás utilizada, não existem culturas fixas, pelo que a multiculturalidade acaba por ser o estado natural das sociedades atuais (Byram, 2009b; Byram et al., 2009; Dervin, 2010). Por este motivo, nas sociedades modernas, além de serem tendencialmente plurilingues, os indivíduos são tendencialmente pluriculturais, o que contribui, como já tivemos oportunidade de referir, para uma crescente pluralidade individual: “quelles que soient leurs origines, les individus peuvent s'identifier à des valeurs issues des sources les plus diverses” (Byram et al., 2009: 9; cf. Cavalli et al., 2009; Conselho da Europa, 2009). A pluralidade

¹⁹ Na perspetiva do Conselho da Europa, inscrita quer no *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* (Conselho da Europa, 2009) quer nos documentos de sustentação teórica da *Autobiografia de Encontros Interculturais* (Byram et al., 2009), importa estabelecer uma distinção entre ‘multiculturalismo’ e ‘multiculturalidade’. Nesta distinção, o primeiro conceito diz respeito a uma abordagem política que, embora se demarcasse do modelo assimilacionista, “partilhava, frequentemente, a mesma concepção esquemática de uma sociedade onde maioria e minoria estão em oposição, distinguindo-se apenas por defender a separação da minoria, em vez de preconizar a sua assimilação na maioria” (Conselho da Europa, 200, p. 23); enquanto que o conceito de ‘multiculturalidade’ traduz “a existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social” (ibidem, pp. 13 e 14).

dos indivíduos é, portanto, assumida plenamente, encarando-os como indivíduos pluriculturais, que se cruzam e interagem com bastante frequência com outros indivíduos, também eles pluriculturais.

Sendo assim, estes indivíduos são pluriculturais essencialmente porque são capazes de “s’identifier et de participer à des multiples cultures” (Byram et al., 2009: 10; cf. Byram, 2009b), mas isso não significa que sejam interculturais, pois a interculturalidade vai além do simples conhecimento e respeito em relação a outra(s) cultura(s), ou da simples identificação com determinado aspetos de outras culturas. Substituindo-se o prefixo ‘pluri’ por ‘inter’, mais do que a justaposição de diferentes culturas, pretende-se colocar a tónica na relação de troca, nas sinergias enriquecedoras que o encontro entre culturas proporciona aos indivíduos quando estes se implicam e vivem efetivamente essas trocas, numa dinâmica complexa e profundamente interativa (Coste, Moore & Zarate, 2009), criando um espaço de entendimento partilhado com o(s) seus(s) interlocutor(es), que Kramsch denomina de “third space” (Kramsch, 1999).

Na sequência do entendimento de De Carlo, que afirma que “l’emploi du mot «interculturel» implique nécessairement, si on attribue au préfixe «inter» sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité” (cit. in. Gohard-Radenkovic, 2004, p. 54; cf. Varro, 2007), parece-nos que o conceito assenta em relações de reciprocidade desenvolvidas *na e pela* interação, uma vez que “il ne s’agit pas ici d’annuler les différences culturelles mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même” (Toussaint & Fortier, 2002, p. 5).

Em suma, mais do que reconhecer e respeitar o Outro, a interculturalidade implica a capacidade de viver a alteridade, rentabilizando essa experiência efetiva de construir sentido com o Outro para proceder a um exame crítico de si mesmo e da sua própria cultura, potenciando, assim, uma transformação nos indivíduos que tomaram parte ativa na interação: “idéalement, l’interculturel devrait *donner lieu à quelque chose de nouveau*”²⁰ (Varro, 2007, p. 42). Desta forma, os indivíduos têm a possibilidade de atualizar constantemente os seus repertórios individuais pluriculturais, de acordo com a análise crítica que vão fazendo das suas experiências interculturais.

Para o efeito, os indivíduos devem desenvolver, não só uma competência plurilingue mas também uma competência intercultural²¹, que, segundo a maioria dos documentos do Conselho da

²⁰ O itálico é do autor.

²¹ No subcapítulo seguinte (1.2. Um olhar panorâmico sobre a CCI: teorias e modelos), incluímos uma descrição detalhada do estado da arte relativamente ao conceito de competência de comunicação intercultural, que incluirá um exame aprofundado à própria noção de competência *intercultural*, pelo que não nos deteremos em profundidade sobre estas competências nesta secção.

Europa mais recentes que abordam esta competência, integra dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (Byram, 2009b; Byram et al., 2009; Cavalli et al., 2009), propondo um modelo bastante próximo do modelo de Byram (1997) que apresentaremos no próximo subcapítulo com mais detalhe. Na perspectiva deste autor, a competência intercultural consiste na

ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact (ibidem, p. 70).

No centro deste modelo de competência intercultural, o autor coloca uma dimensão-chave, “critical cultural awareness”, ou seja, o espírito crítico a que nos referíamos anteriormente: “aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites²² – les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et ceux des autres” (Byram et al., 2009, p. 27). Para além disso, aliando esta competência intercultural a uma competência de comunicação alargada em línguas, o autor propõe uma outra competência, a CCI, referindo que “someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language” (Byram, 1997, p. 71), chamando a atenção para a profunda articulação entre as dimensões plurilingue e pluricultural dos repertórios individuais, aos quais os indivíduos recorrem em situações de contacto exolingue, com o intuito de garantir a intercompreensão e o diálogo intercultural. Esta íntima articulação das duas dimensões fez com que diversos autores as considerem uma só unidade, denominada de competência plurilingue e pluricultural (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

No nosso ponto de vista, fortemente alicerçado no que se explicitou anteriormente a propósito da significação associada aos prefixos *pluri-* e *inter-*, competência plurilingue e pluricultural não é o mesmo que CCI: a primeira refere-se ao repertório plural, do ponto de vista linguístico e cultural, que o indivíduo traz para a interação; a segunda integra esse repertório, mas não se limita a ele, integrando igualmente a capacidade de ir constantemente atualizando esse repertório a cada novo encontro intercultural significativo, reconstruindo inclusivamente a sua identidade (dentro dos pressupostos de uma perspetiva pós-moderna do conceito de identidade). Por este motivo, no âmbito deste trabalho preconizamos a CCI, em detrimento da competência plurilingue e pluricultural, fortemente divulgada nos documentos do Conselho da Europa (Cavalli et al., 2009; Conselho da Europa, 2002; Coste et al., 2009; Coste, Moore, & Zarate, 2009).

Assim, a CCI afigura-se-nos como uma competência: individual, particular a cada indivíduo; multidimensional, pois inclui várias componentes; desequilibrada nas suas dimensões, de acordo

²² Como critérios explícitos os autores referem-se aos Direitos Humanos, garantias da dignidade humana que devem ser sempre encarados como fundamentos democráticos da interação social.

com a biografia linguística e cultural de cada um e as experiências de aprendizagem (formal ou informal); parcial, pois não implica um conhecimento total das línguas e culturas que integram o repertório individual, ou seja, não se pretende uma competência em cada língua/cultura no decalque da dos falantes-nativos dessas línguas; dinâmica, porque está constantemente em atualização, ao longo da vida, sendo possível integrar novas componentes, transformar outras ou mesmo suprimir algumas, de acordo com as experiências, os interesses, os contextos e/ou as necessidades dos indivíduos; imperfeita, dado que nunca está totalmente adquirida; orientada para a construção colaborativa de sentido, isto é, para a negociação e a intercompreensão; e, finalmente, capaz de provocar sensações de bem-estar e de prazer no processo de diálogo intercultural.

Posto isto, a interculturalidade não consiste na identificação com outras manifestações culturais ou na adoção de práticas características de outras culturas (Byram, 2009b), implica, antes de tudo, “remettre en scène les hommes, les agents de ces contacts, débouche sur la prise de conscience que ce que nous appelons *processus inter-culturels* sont en réalité des processus inter-individuels”²³ (Varro, 2007, p. 38; cf. Dervin, 2010; Kim, 2009). Importa salientar que, mais do que indivíduos pluriculturais, a interculturalidade e o diálogo intercultural implicam indivíduos interculturais²⁴, capazes de desempenhar o papel de mediadores “entre personnes de cultures différentes pour expliquer et interpréter des différences de perspectives” (Byram et al., 2009, p. 10; cf. Byram, 2008b; Kim, 2009), criando o tal “third space” de entendimento partilhado (Kramsch, 1999), indivíduos a que Maalouf (1998) se refere como “estafetas” ou “cimento no seio das sociedades em que vivem” (p. 47).

Neste quadro, o conceito de diálogo intercultural apresenta-se como “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Conselho da Europa, 2009, p. 13; cf. Byram 2009b; Byram et al., 2009), alicerçado em princípios universais como a compreensão mútua, o reconhecimento e respeito pela diversidade, a dignidade humana e os Direitos Humanos (Byram, 2009b; Byram et al., 2009; Conselho da Europa, 2002, 2009). No nosso entendimento, esta conceção de diálogo intercultural vai ao encontro da conceção alargada de intercompreensão que assumimos no âmbito deste estudo, visando a ‘compreensão terrena’, a uma escala planetária (Morin, 1999), no âmbito de uma educação para a paz, perseguindo um ideal de humanidade que Maalouf (2009) descreve nas palavras que se seguem:

²³ O itálico é do autor.

²⁴ A este propósito, Byram (2008b) utiliza um outro conceito para se referir aos *indivíduos interculturais*, o de ‘comunicador intercultural’, definindo-o como “someone who is aware of cultural similarities and differences, and is able to act as mediator between two or more cultures, two or more sets of beliefs, values and behaviours” (p. 75).

Um mundo onde todos os dias se respeita um pouco melhor a diversidade humana, onde qualquer pessoa pode exprimir-se na língua à sua escolha, professar tranquilamente as suas crenças e assumir serenamente as suas origens sem ser vítima de hostilidade ou de difamação, quer por parte das autoridades quer por parte da população é um mundo que avança, que progride, que se eleva (Maalouf, 2009, pp. 65 e 66).

Segundo o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*, a promoção do diálogo intercultural depende de cinco dimensões distintas, mas interdependentes: “depende da governação democrática da diversidade cultural; requer participação democrática e cidadania; exige a aquisição de competências interculturais; necessita de espaços de diálogo abertos; por último, deve ser gerida à escala internacional” (Conselho da Europa, 2009, p. 31). Trata-se de dimensões que lançam novos desafios às sociedades, aos seus órgãos governamentais, aos sistemas educativos em geral, e, de uma forma mais particular, às escolas e aos professores, tal como referem documentos orientadores quer do Conselho da Europa (Byram, 2009b; Conseil de l'Europe, 2003a; Conselho da Europa, 2009), quer da UNESCO (Leo, 2010; UNESCO, s/d), apontando para uma mudança na conceção de educação: “la notion d’éducation plurilingue et interculturelle tend à caractériser cette conception de l’éducation comme orientée par des valeurs (...) et comme une éducation langagière global, transversale à toutes les langues présentes dans l’école et à tous les domaines disciplinaires” (Cavalli et al., 2009, p. 9).

No nosso entendimento, a educação para o diálogo intercultural deveria ser encarada como um projeto comum a todos os atores educativos, desde os funcionários aos membros da Direção da escola, passando por todos os professores e educadores, independentemente das disciplinas por que são responsáveis, numa lógica de trabalho transdisciplinar (Coste et al., 2009; Coste, Moore, & Zarate, 2009; Leo, 2010). Como é lógico, os espaços curriculares de línguas constituem-se como espaços privilegiados para trabalhar esta dimensão intercultural da educação, assumindo “le besoin d’éduquer dans une voie humaniste”, como referiu Bizarro no Colóquio Internacional *Educação e Línguas: questões de identidade, docência e avaliação*, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto a 4 de novembro de 2011. Tal será possível, na nossa perspetiva, se as aulas de línguas forem encaradas como espaços de educação em línguas, e não focalizadas numa determinada língua, promovendo a reflexão linguística e cultural e o estabelecimento de pontes, evitando, assim, o conhecimento espartilhado, fechado no interior de cada disciplina (Beacco, 2005; Bizarro, 2012; Castellotti, 2006; Coste, Moore, & Zarate, 2009; Doyé, 2005; Morin, 1999). Contudo, a responsabilidade do desenvolvimento de competências para comunicar com o Outro neste mundo cada vez mais plural, quer do ponto de vista linguístico e cultural, quer mesmo individual, é uma responsabilidade que deve ser assumida por todos os intervenientes na educação dos alunos, futuros cidadãos de amanhã: “no currículo formal, todas as matérias comportam uma dimensão intercultural” (Conselho da Europa, 2009, p. 38), “history, geography and the natural and human

sciences, conveniently and wrongly called ‘non-linguistic subjects’, cannot be excluded” (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 26; cf. Byram, 2009b; Cavalli et al., 2009; Leo, 2010).

Ora, para que isto seja possível, importa proceder a uma revolução das ideologias e das práticas em educação, rompendo, por um lado, com as resistências da escola em relação ao plurilinguismo e à interculturalidade e, por outro, com muitas das práticas fossilizadas, nomeadamente no que se refere à cultura de trabalho individual e à cultura parcelada do conhecimento, sem se estabelecer articulações entre o trabalho desenvolvido por cada professor na sua área disciplinar, mesmo quando se trata de professores de áreas com tanto em comum, como as línguas (Coste, Moore, & Zarate, 2009; Vez, 2010). Como defende Morin (2008), estes são os problemas essenciais do paradigma da simplicidade, apresentando-o como um paradigma que “vê quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo” (p. 86), sendo incapaz, portanto, de estabelecer pontes entre o conhecimento adquirido nas diversas áreas disciplinares: “o recorte das disciplinas impossibilita apreender ‘o que está tecido junto’, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo” (idem, 1999, p. 41). Para além disso, importa ainda reconceptualizar o papel da escola no processo de formação dos indivíduos, à luz, por um lado, de uma lógica de formação ao longo da vida e, por outro lado, da crescente multiplicidade de recursos disponíveis graças à evolução das TIC. Neste contexto, espera-se que a escola, acima de tudo, leve os alunos a desenvolverem competências que lhes forneçam ferramentas para continuar o seu processo de formação de forma autónoma, fora do contexto escolar, ao longo da sua vida:

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo os quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes²⁵ (Delors et al., 2000, p. 77; cf. Coste, Moore, & Zarate, 2009).

No nosso entender, esta revolução das ideias e da forma de trabalhar nas escolas, enfatizando o trabalho inter e transdisciplinar, passa, por um lado pelo desenvolvimento de estratégias de promoção da migração dos conceitos de interculturalidade, plurilinguismo e intercompreensão, bem como de tudo o que lhes está subjacente, do discurso político-educativo das instâncias internacionais e do discurso científico da DL, para os sistemas educativos nacionais e para as escolas (Bastos & Araújo e Sá, 2008b, 2013; Dervin, 2010); e, por outro lado, por um investimento sério na formação dos atores educativos, nomeadamente dos professores: “a prática e a

²⁵ O itálico está grafado no original.

aprendizagem interculturais devem ser integradas na formação inicial e contínua dos professores” (Conselho da Europa, 2009, p. 55; cf. Berg, 2013; Castellotti, 2006; Conseil de l'Europe, 2003a). Para além disso, importa proporcionar aos professores em formação situações (reais ou virtuais) de plurilinguismo, interculturalidade e intercompreensão, pois, tal como defende Castellotti (2006), “l’information ne suffit pas: il ne s’agit pas seulement de former les enseignants à la pluralité, mais aussi et principalement, **par** la pluralité, en imaginant des scénarios susceptibles de leur faire vivre la diversité linguistique et culturelle”²⁶ (p. 328).

Assim, a formação para a intercompreensão e a interculturalidade deve, na nossa perspetiva, passar pela experiência de situações de diálogo intercultural e plurilingue, numa lógica acional, enquadradas por dinâmicas reflexivas que coloquem o sujeito em situação de (auto)análise e de (auto)descoberta, numa lógica ecológica do desenvolvimento humano e profissional (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b). Desta forma, o professor poderá sentir-se melhor preparado para o desempenho do seu papel de guia, orientador do aluno no seu processo “the acquisition of *savoir-faire* and *savoir-analyser* which allow them to reflect and act”²⁷ (Dervin, 2010, p. 14) num desenvolvimento gradual enquanto indivíduo intercultural, desenvolvimento esse que se pretende que seja efetuado ao longo da vida, pois “intercultural competence is not permanent, ‘for life’, and its practice and learning never end. If we accept the idea of life-long learning (...), interculturality is without a doubt one of its best incarnations” (ibidem, p. 15).

Como se pode depreender desta breve incursão sobre o conceito de diálogo intercultural, trata-se de um conceito que integra uma rede conceptual articulada e interdependente de conceitos relacionados com a diversidade cultural no contexto atual, enfatizando o papel que os indivíduos são chamados a desempenhar, como mediadores interculturais (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003), nomeadamente para as características e competências que devem colocar em ação em cada encontro intercultural, para que o diálogo aconteça de facto, promovendo a intercompreensão e não o contrário, um ‘diálogo de surdos’, a incompreensão. Na figura que se segue tentamos dar conta dessa multiplicidade de conceitos e da sua igual pertinência para que o diálogo intercultural seja, então, uma realidade nas sociedades atuais:

²⁶ O negrito está grafado no original.

²⁷ O itálico está grafado no original.

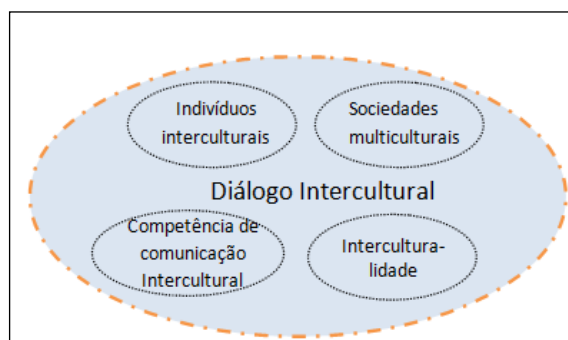


Figura 5 – Dimensões associadas ao conceito de Diálogo Intercultural

Importa salientar que, uma vez mais, podemos estabelecer conexões recursivas entre este conceito-hipónimo da Didática da Diversidade e os restantes (cf. Figura 1), pois o diálogo intercultural emerge num contexto de pluralidade linguística, cultural e individual e, dado o seu carácter interativo, negociável e coconstruído pelos indivíduos, promove recursivamente essa pluralidade, quer a nível individual, potenciando a pluri e interculturalidade dos indivíduos, quer a nível social, fomentando a multiculturalidade das sociedades.

Para além disso, sendo a cultura e a língua duas faces da mesma moeda, indissociáveis, promovendo o diálogo intercultural, promove-se o plurilinguismo e vice-versa, sendo estes dois conceitos alicerces, como já tivemos oportunidade de referir, não só da cidadania europeia, mas também da cidadania nacional, a um nível mais micro, e terrena ou planetária, a um nível mais macro, uma vez que “o diálogo intercultural é exercido a todos os níveis – no seio das sociedades, entre sociedades europeias e entre a Europa e o resto do mundo” (Conselho da Europa, 2009, p. 13).

Finalmente, o diálogo intercultural, desenvolvido com base nos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, promove a intercompreensão, nas suas conceções de compreensão do Outro e de finalidade de qualquer ato comunicativo. Por outro lado, este diálogo intercultural decorre da própria intercompreensão, encarada como competência e estratégia de comunicação. Sendo assim, mais uma vez, a intercompreensão é simultaneamente “produto” e “produtor”, neste caso, “produto” das dinâmicas subjacentes ao diálogo intercultural e “produtor” dessas mesmas dinâmicas, em íntima articulação com a CCI dos interlocutores, colocada em ação a cada momento de diálogo intercultural.

Cidadania

Não sendo nossa intenção, no âmbito deste trabalho, aprofundar nem o conceito de cidadania, nem o de identidade, que, no nosso entender, lhe está subjacente, consideramos pertinente, neste momento do nosso estudo, refletir um pouco sobre estes conceitos no contexto plurilingue e

multicultural em que vivemos, nomeadamente na articulação que conseguimos estabelecer entre o(s) conceito(s) de cidadania que se espera que os indivíduos coloque(m) em ação no mundo atual e a identidade de cada indivíduo/cidadão, pois, como nos recorda Maalouf (1998), “não estamos na era das massas, apesar de certas aparências, mas na era dos indivíduos” (p. 127).

Como temos vindo a explicitar ao longo deste trabalho, a identidade de um indivíduo é complexa e multidimensional, o que se deve, por um lado, à unidade complexa em que consiste cada ser humano, simultaneamente físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, bem como à diversidade de grupos sociais/culturais que integra a sociedade (Morin, 1999; Pinho, 2008). Por outro lado, esta complexidade intrínseca à identidade de cada indivíduo está intimamente relacionada com o contexto globalizado da era planetária em que vivemos, contexto em que importa pensar o indivíduo e a sua identidade sob uma ótica dialógica e articulada, considerando simultaneamente as partes e o todo que a compõem (Couto, 2005; Maalouf, 1998; Morin, 1999; Pinho, 2008), de acordo com a perspetiva pós-moderna da pluralidade, que enfatiza a pluralidade intrínseca dos próprios indivíduos, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

No entendimento de Morin (1999), para assumir em pleno a nossa condição humana, importa abandonar o “pensamento simples” que nos leva a esquartejar a identidade do ser humano, não obtendo mais do que “pedaços de um quebra-cabeças ao qual falta uma peça” (p. 48), e concebê-lo como uma unidade multidimensional ou, nas palavras de Maalouf (1998), “compósita” (p. 11), pois, de acordo com o princípio hologramático do paradigma da complexidade, é impossível compreender o todo sem compreender as partes, mas é igualmente impossível compreender as partes sem compreender o todo (Morin, 2008): “é importante insistir (...) no facto de ela [a identidade] ser una e de a vivermos como um todo” (Maalouf, 1998, p. 36). Posto isto, importa levar os indivíduos a reconhecerem e a assumirem em pleno a multidimensionalidade das suas identidades, pois “não há ninguém (...) que não possua uma identidade múltipla e plural” (Couto, 2005, p. 89; cf. Maalouf, 1998), afirmando, como Pessoa, o seguinte: “Tenho mais almas que uma / Vivem em nós inúmeros”.

Para isso, importa igualmente desmistificar determinadas ilusões ou mitos relativamente à própria noção de identidade, nomeadamente à sua dimensão cultural²⁸, para que as nossas identidades não se transformem em ‘identidades assassinas’, como refere Maalouf (1998), designação que, nas palavras do autor, “reduz a identidade a uma única pertença, leva os homens a

²⁸ A dimensão cultural da identidade dos indivíduos, muitas vezes referida através do termo ‘identidade cultural’, é entendida ao longo deste trabalho de acordo com a perspetiva de Kim (2009): “to refer to the group dimension of identity. It is used as a broad, inclusive concept that represents similar terms such as *national*, *cultural*, *ethnolinguistic*, *racial* and *religious* identity” (pp. 54 e 55) – o itálico está grafado no original.

uma atitude parcial, sectária, intolerante, dominadora, por vezes suicida, e tantas vezes os transforma em assassinos ou em partidários dos assassinos” (p. 41; cf. Kim, 2009).

Uma dessas ilusões relaciona-se com uma “concepção «tribal» da identidade” (Maalouf, 1998: 39), isto é, uma visão romântica da noção de identidade, considerando que a *cultura-mãe*²⁹ consiste na sua essência e, ao mesmo tempo, uma herança³⁰ à qual não se pode escapar, determinando substancialmente a identidade do indivíduo, a sua forma de ver o mundo e a sua cidadania, o que nos leva a pensar na relação povo-língua-nação que esteve na base da construção das nações europeias durante o século XIX, período em que se fizeram bastantes guerras sangrentas “au nom de cette conception d’identité culturelle comme «essence nationale»” (Charaudeau, 2005, p. 3; cf. Couto, 2005). Esta parece-nos uma visão bastante redutora da identidade, vista como uma herança que teremos de suportar ao longo da vida, imutável, que determinará a nossa forma de ser Homem, desprovidos da liberdade de escolha e da possibilidade de moldar a nossa identidade de acordo com as nossas trajetórias de vida. Ora, Maalouf (1998) explica-nos claramente como esta é uma visão iludida do que é a identidade:

Quando me perguntam o que sou «bem no fundo de mim mesmo», isso pressupõe que existe, «bem no fundo» de cada um de nós, uma única pertença que conta, uma espécie de «verdade profunda» de cada um, determinada de uma vez por todas à nascença e que nunca se alterará; como se o resto, todo o resto – a sua trajectória de homem livre, as convicções adquiridas, a sua sensibilidade própria, as suas afinidades, a sua vida, em suma – não contassem para nada (p. 10).

Outra das ilusões consiste no “mito da pureza cultural” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 34), que tende a adotar uma visão da identidade cultural como um paraíso perdido que importa recuperar, uma espécie de “quête d’une origine” (Charaudeau, 2005, p. 3). Paradoxalmente, esta é uma tendência que tem vindo a caracterizar a nossa época, em que se reconhece a pluralidade das sociedades (pluralidade tradicional) e a pluralidade individual (pluralidade pós-moderna), mas em que, simultaneamente, se procura as origens, as raízes da identidade cultural, talvez devido à crise de identidade que muitos indivíduos vivem por sentirem a sua identidade ameaçada pela

²⁹ Consideramos como *cultura-mãe* a cultura intrínseca ao meio cultural em que o indivíduo nasceu, onde vivenciou os primeiros processos de socialização, e, portanto, de construção identitária, ou seja, a ‘primary socialisation’, nas palavras de Byram (2008b). Na nossa perspetiva, trata-se de um conceito fortemente relacionado, por um lado, com a LM, nomeadamente a variedade falada em determinado contexto geográfico, dada a sua “vocalização de permanecer como eixo da identidade cultural” (Maalouf, 1998, p. 147; cf. Byram, 2006; 2008b; Charaudeau, 2005); e, por outro lado, com a noção de cidadania nacional, na base do (controverso e desajustado) postulado “un peuple, une langue, une nation” (Charaudeau, 2005, p. 3).

³⁰ Maalouf (1998) considera a existência de dois tipos de heranças identitárias: “uma, «vertical», vem-nos dos nossos antepassados, das tradições do nosso povo, da nossa comunidade religiosa; a outra, «horizontal», vem-nos da nossa época, dos nossos contemporâneos” (p. 114). No quadro de uma visão romântica da identidade, é à «herança vertical» que nos referimos como elemento determinante da identidade.

modernização, que, muitas vezes, se confunde com a ‘ocidentalização’ ou ‘americanização’ (Maalouf, 1998):

dès lors, s’opère un mouvement de retour vers ces origines aussi bien de la part des individus que des groupes sociaux, avec une volonté plus ou moins affirmée (plus ou moins guerrière) de retrouver ce paradis perdu. Commence alors une quête du soi, au nom d’une recherche de l’authenticité : saisir son identité serait saisir l’authenticité de son être (Charaudeau, 2005, pp. 3 e 4).

Contudo, tal como nos recorda Couto (2005), “não existe ninguém que seja «puro». A nossa espécie é toda ela feita de mestiçagens. Há milhões de anos que andamos cruzando, trocando genes, traficando valores” (p. 89; cf. Dervin, 2010; Maalouf, 1998; Morin, 1999; Varro, 2007). Assim, importa reconhecer que não existem culturas e identidades puras, virgens, pelo que nos parece que “l’idée qui veut que l’individu ou un groupe humain fonde son existence sur une pérennité, sur un substrat culturel stable qui serait le même depuis l’origine des temps, sur une «essence», ne peut tenir” (Charaudeau, 2005, p. 4). Para além disso, a tomada de consciência da multidimensionalidade das nossas pertenças ajudar-nos-á, por um lado, a compreender que a nossa identidade é única e não está em perigo, valorizando-a³¹; e, por outro lado, a aproximarmo-nos mais dos outros indivíduos, independentemente das suas pertenças, das suas marcas identitárias, das suas raízes:

A partir do momento em que conseguirmos ver em cada um de nós, nas nossas próprias origens, na nossa trajectória, os confluente diversos, as contribuições diversas, as mestiçagens diversas, as diversas influências subtis e contraditórias; a partir deste momento, cria-se uma relação diferente com os outros, tal como com a nossa «tribo». Deixa de haver simplesmente «nós» e «eles» (...). Há, além do mais, do «nosso» lado, pessoas com as quais tenho, no final de contas, muito pouco em comum, e há, do lado «deles», pessoas de quem me posso sentir extremamente próximo (Maalouf, 1998, p. 42).

Na perspectiva de Kim (2009), “an exclusive group-based identity” (p. 55), isto é, a tendência dissociativa que leva, por vezes, os indivíduos a se categorizarem a eles próprios e aos outros simplesmente como ‘in-group’ e ‘out-group’, categorização baseada muitas vezes em estereótipos e representações, não conseguindo ver a pluralidade do indivíduo que está por detrás de determinada categoria social, leva com bastante frequência à incompreensão entre os povos, a discursos racistas e mesmo ao ódio. Segundo este autor, para que se promova o diálogo intercultural e a

³¹ A propósito da valorização da identidade de cada um, no nosso entendimento, o respeito pelo Outro e a valorização das pertenças identitárias do Outro, bem como o respeito por si mesmo e a valorização, a confiança e segurança nas suas pertenças identitárias são fatores muito importantes para o diálogo intercultural, já que “para caminharmos resolutamente na direcção do outro, é preciso abrir os braços e levantar a cabeça, e só se pode ter os braços abertos se se tiver a cabeça erguida” (Maalouf, 1998, p. 55; cf. Byram & Tost Planet, 2000). Na perspectiva de Kim (2009), a autoconfiança e segurança em si mesmo podem ser fatores bastante positivos no diálogo intercultural, uma vez que “the more secure an individual’s identity orientation of an individual, the greater his or her capacity to engage in cooperative intercultural relationships” (p. 59). No subcapítulo seguinte aprofundaremos esta questão.

intercompreensão, importa fomentar o desenvolvimento nos cidadãos de uma identidade inclusiva, intrínseca aos indivíduos interculturais a que anteriormente nos referimos: “the more inclusive an individual’s identity orientation, the greater his or her capacity to engage in cooperative intercultural relationships” (Kim, 2009, p. 59).

Importa acrescentar ainda que a conceção de identidade como estável, imutável é ainda outra ilusão que é preciso desconstruir, uma vez que “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência” (Maalouf, 1998, p. 33; cf. Charaudeau, 2005; Veiga-Neto & Lopes, 2007). O mesmo princípio dinâmico aplica-se à noção de identidade cultural, pois, tal como defende Charaudeau (2005), “si, cependant, il y a une identité collective, ce ne peut être que celle du partage et donc de la production d’un sens collectif, mais d’un partage mouvant, aux frontières floues, d’un partage dans lequel interviennent des influences multiples” (p. 4). Na verdade, a identidade é dinâmica, está em permanente atualização e construção, de acordo com as experiências que o indivíduo vai tendo ao longo da sua existência, podendo continuamente enriquecer a sua complexidade através da integração de novas dimensões identitárias, da reformulação de outras ou mesmo da rutura com determinadas dimensões, como já referimos a propósito da pluralidade individual característica do mundo atual.

Posto isto, parece-nos que a identidade consiste numa “somme de différences” (ibidem, p. 4), diferenças que constituem as várias ‘partes’ do ‘todo’, ou, nas palavras de Maalouf (1998), os “genes da alma” (p. 19), que configuram a nossa forma de ser Homem, nos diferentes contextos em que nos movimentamos, pelo que, em determinados contextos e/ou situações, uma das dimensões da nossa identidade pode sobressair em relação às outras sem, contudo, as anular, pois, tal como defende o mesmo autor, “nenhuma pertença prevalece de modo absoluto” (p. 21; cf. Couto, 2005) sobre as outras.³²

Por fim, importa salientar que a identidade se constrói ao longo da vida, num processo dinâmico e integrado, em constante atualização e moldagem, o que faz com que cada um de nós possua uma identidade diferente de todos os outros indivíduos, sendo o único elemento que, ao mesmo tempo, nos aproxima e nos diferencia dos outros no seio da sociedade: “graças a cada uma das minhas pertenças, considerada isoladamente, tenho um certo parentesco com um grande

³² Veja-se, a este propósito, o que escreve Maalouf (1998): “Em cada época, uma das suas pertenças inchou, se assim posso dizer, ao ponto de ocultar todas as outras e de se confundir com a sua identidade total” (p. 21). Couto (2005) refere, no mesmo sentido, o seguinte: “As identidades, meus amigos, são como os dedos da mão. De quando em quando, há um desses dedos que incha e não deixa ver os restantes dedos. Cada um de nós, em certo momento da sua vida, já sentiu esse inchaço na sua alma. Houve dias que fomos mais de uma etnia, de uma religião, de um clube. Mas a mão continua sempre sendo composta por múltiplos dedos” (p. 89).

número dos meus semelhantes; graças aos mesmos critérios, tomados em conjunto, tenho a minha identidade própria, que não se confunde com nenhuma outra” (Maalouf, 1998, p. 2; cf. Veiga-Neto & Lopes, 2007).

Assim, podemos afirmar que a identidade é dinâmica e em constante evolução, multidimensional/compósita e, por isso, complexa, o que a torna única, insubstituível e inconfundível (Maalouf, 1998; Morin, 1999; Pinho, 2008).

Dada esta multiplicidade e complexidade associadas ao conceito de identidade, existe uma enorme diversidade de perspectivas e teorias acerca do conceito, oriundas de vários campos do saber das Ciências Sociais Humanas, que o colocam “no centro dos debates políticos, educacionais, éticos e epistemológicos sobre a diferença, o poder, o direito das minorias, as políticas de inclusão, o multiculturalismo, a globalização, etc.” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 25; cf. Kim, 2009), áreas que se articulam entre si devido ao seu carácter interventivo na sociedade e que nos permitem situar “a identidade nas arenas global, nacional, local e pessoal” (Pinho, 2008, p. 44), ou, como refere Morin (1999), no “circuito indivíduo/sociedade/espécie” (p. 54). Neste quadro, é-nos possível relacionar o conceito de identidade, tal como o concebemos, com o conceito de cidadania, também ele polissémico de acordo com os contextos em que o apliquemos (Byram, 2006, 2008b; Cecchini, 2003), também ele multidimensional e complexo (Cecchini, 2003; Kubow, Grossman, & Ninomiya, 2000), também ele dinâmico e em constante atualização ao longo da vida (Cecchini, 2003), também ele colocado a um nível pessoal, local, nacional e global, na interação entre indivíduo, sociedade e espécie (Cecchini, 2003; Morin, 1999), pois, tal como refere Couto (2005), “a primeira cidadania é a de uma nação que há dentro de cada um de nós” (p. 95).

Posto isto, dada a inseparabilidade entre a sociedade e os indivíduos (Kim, 2009), estes são chamados a ser cidadãos em diferentes contextos, ou seja, a participarem ativamente nesses contextos, de forma crítica e responsável, aprendendo a viver em sociedade (Delors et al., 2000), pois, neste mundo pós-moderno, cada um de nós é considerado “co-citizen, somebody who lives with others on the basis of rights and responsibilities” (Cecchini, 200, p. 4) a diferentes níveis, articulados entre si: i) a nível local, na verdadeira aceção da palavra, cidadão da sua cidade, entendendo-se cidade como comunidade em que se vive (Couto, 2005); ii) a nível nacional, relacionando a cidadania com o conceito de nação, com a qual existe um vínculo de nacionalidade; iii) e a nível global, isto é, a um nível supra-nacional, o que inclui, no caso dos cidadãos da União Europeia, uma cidadania europeia e uma cidadania planetária (Cecchini, 2003) ou, nas palavras de Morin (1999), *terrena*.

Como se pode depreender, todo e qualquer indivíduo, além de uma identidade plural, complexa, compósita, possui uma cidadania igualmente plural, complexa e compósita, de acordo com os contextos plurais e complexos em que vive: “the complexity of citizenship (...) is a

reflection of the complexity of today's society" (Cecchini, 2003, p. 7). Na figura que se segue, tentamos dar conta dessa complexidade e multidimensionalidade da cidadania:

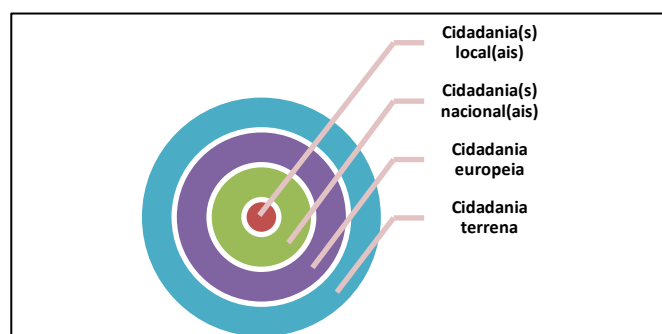


Figura 6 – Multidimensionalidade da cidadania do indivíduo pós-moderno

Importa salientar que, no contexto atual, marcado pela mobilidade e pela pluralidade identitária dos próprios indivíduos, como referimos anteriormente no âmbito deste trabalho, consideramos que a utilização do plural nos níveis local e nacional da cidadania ilustraria melhor essa pluralidade, por isso optámos pela sua utilização nessas duas dimensões na figura 6.

Para o indivíduo desempenhar ativamente e conscientemente o seu papel de cidadão nos diversos contextos em que se movimenta, do nível local ao nível global, em primeiro lugar esses contextos devem fazer parte da sua identidade, reconhecendo-se como membro de total direito dessas comunidades, pois, tal como nos recorda Couto (2005) “o sentimento de cidadania começa por aí: só se ama o que se conhece” (p. 94). Para além disso, tornar-se cidadão significa, na perspetiva de Cecchini (2003), “becoming aware of one's rights and responsibilities and developing the capability for participation in society” (p. 3), o que implica, por um lado, “considerar os outros, não de uma maneira estereotipada – como ‘o outro’ –, mas como concidadãos iguais” (Conselho da Europa, 2009, p. 35), e, por outro lado, o desenvolvimento de uma espécie de literacia cívica (Banks, 2004; Cecchini, 2003), adquirindo conhecimento, compreensão e espírito crítico capazes de levar os cidadãos a agirem de forma lúcida nos diferentes contextos em que se movimentam, com base em valores universais como os Direitos Humanos, a democracia pluralista, o primado do direito, o respeito pela diversidade, a solidariedade e a responsabilidade (Cecchini, 2003; Conseil de l'Europe, 2003b; Henriques, 2000). Byram (2008b) considera a capacidade de análise crítica crucial para o desempenho pleno da cidadania, definindo esta última como um conceito que “embodies the issues that arise: the need for self-aware judgment, the willingness to become engaged, the skills and knowledge which facilitate engagement” (p. 229). Na perspetiva de Banks (2004), o principal problema da sociedade atual não advém da falta de literacia de uma grande parte da população mundial, mas sim da falta de literacia cívica, ou seja, da incapacidade de viver e trabalhar em conjunto de pessoas de diferentes culturas, etnias, religiões e nações. Segundo este autor, “literate citizens in a diverse democratic society

should be reflective, moral, and active citizens in an interconnected global world” (Banks, 2004, p. 291).

Ora, tal como a competência plurilingue não se desenvolve *per si* apenas através do simples contacto com outras línguas, ou como a CCI não se desenvolve apenas pelo simples reconhecimento de diferentes culturas no meio em que nos movimentamos, a capacidade de ser cidadão no mundo atual também não se desenvolve simplesmente através do reconhecimento dos diferentes contextos em que somos chamados a sê-lo. Por este motivo, a relevância que se tem vindo a conferir a estas dimensões da cidadania coloca bastantes desafios não só aos indivíduos, de quem se espera que sejam capazes de reconstruir a sua cidadania ao longo da vida, recorrendo tanto à sua experiência e prática quotidianas, como às possibilidade de aprendizagem em sociedade, numa lógica acional de “learning by doing, through exploration, action and cooperation” (Cecchini, 2003, p. 5; cf. Conselho da Europa, 2009); mas também às entidades responsáveis pela sua educação/formação, nomeadamente à escola e aos professores, implicando, por um lado um maior enfoque no aluno, nas suas pertenças e no desenvolvimento da sua capacidade de autonomia, e, por outro lado, uma responsabilidade repartida por todos os atores educativos na preparação dos futuros cidadãos de amanhã, numa lógica transversal, independentemente de existir ou não uma área curricular direcionada especificamente para a educação para a cidadania (Conselho da Europa, 2009).

Este é o principal objetivo, por um lado, da educação para a cidadania democrática e, por outro lado, da educação intercultural, abordagens educativas que têm vindo a ser crescentemente valorizadas no discurso político e educativo supranacional, devido à tomada de consciência de vários fatores, entre os quais destacamos a onda de intolerância, xenofobia e racismo que se continua a fazer sentir na Europa e no mundo, bem como a marginalização e exclusão social de determinados grupos socioculturais. Perante estes “conflitos graves alimentados por paixões raciais, fundamentalismos político-religiosos, e exclusões sociais, um modo de tentar evitar o confronto de forças opostas é arbitrar conflitos através da capacidade racional de negociação e de compromisso, o que caracteriza a cidadania democrática” (Henriques, 2000, p. 6).

No entender de Byram et al. (2009), mais do que uma cidadania democrática, no contexto plural e complexo atual, urge “compléter les compétences citoyennes par des compétences linguistiques et interculturelles” (p. 5; cf. Byram, 2008b), o que é possível através de uma cidadania intercultural: “the teory of intercultural competence (...) can be a complement to education for citizenship and education for political action” (Byram, 2006, p. 116; cf. idem, 2008b, 2008c). Seguidamente refletiremos sobre os conceitos de cidadania democrática e de cidadania intercultural, salientando especificamente a articulação que ambos estabelecem com a pluralidade, o plurilinguismo, o diálogo intercultural e a intercompreensão, os outros conceitos-hipónimo que,

juntamente com a cidadania, na nossa perspetiva, configuram o espírito de uma Didática da Diversidade.

O Conselho da Europa tem produzido bastantes políticas e recomendações para que se desenvolva nos cidadãos europeus uma cidadania democrática, em profunda articulação com o desenvolvimento de uma identidade/cidadania europeia, alicerçada em princípios universais como os Direitos Humanos e a valorização e respeito pela diversidade linguística e cultural característica do espaço europeu. No entender do Conselho da Europa, a cidadania democrática consiste numa unidade complexa e multidimensional, sendo-lhe atribuídas seis dimensões interligadas entre si (Conseil de l'Europe, 2003b, pp. 19 e 20; cf. Cecchini, 2003):

- política, que se refere à participação no processo de decisão democrática e ao exercício do poder político;
- jurídica, respeitante ao conhecimento dos direitos e responsabilidades dos cidadãos;
- cultural, relativa, por um lado, ao respeito pelo ser humano, pelos valores democráticos fundamentais e pela história/património europeus comuns e diversificados; por outro lado, à contribuição para relações interculturais pacíficas através da educação intercultural;
- socioeconómica, que engloba a luta contra a pobreza e a marginalização, tendo em consideração novas formas de trabalho e de desenvolvimento comunitário e o papel da economia para o desenvolvimento de uma sociedade democrática;
- europeia, referente à sensibilização para a cultura europeia na sua unidade e diversidade, bem como para a necessidade de aprender a viver no contexto multicultural europeu³³;
- global, baseada na perceção e promoção da interdependência e solidariedade mundiais.

Contudo, tal como referimos anteriormente, estas dimensões não são inatas, aprendem-se, desenvolvem-se: “des citoyens d’esprit démocratique, socialement intégrés et actifs, ne sont pas nés mais créés (reproduits au cours d’un processus de socialisation)” (Veldhuis, 1997, p. 5). Segundo o Conselho da Europa, a cidadania democrática deve ser desenvolvida não só no âmbito da educação formal, mas também no da educação informal (família, amigos, religião, trabalho, sindicato, meios de comunicação social, ONG’s...), constituindo, assim, uma aprendizagem que pode e deve ser atualizada constantemente ao longo da vida, numa dinâmica de mediações sociais (Conseil de l'Europe, 2003b; Council of Europe, s/da, s/db; Cecchini, 2003). Todavia, dada a sua importância enquanto espaço de formação, espera-se que a escola desempenhe um papel mais ativo no âmbito da educação para a cidadania democrática e que, para além de se dedicar a ensinar saberes científicos e a habilitar pessoas para a vida profissional, tenha como grande objetivo a preparação

³³ Recordamos a este propósito as palavras de Henriques (2000) a este respeito, tão atuais no contexto socioeconómico em que vivemos: “cada Estado pertence à Europa; e a Europa pertence a cada nação; o enfraquecimento de cada estado nacional europeu implica o enfraquecimento da democracia” (p. 8).

dos indivíduos para o exercício pleno da sua cidadania (Peruzzo, 2002). Posto isto, a educação para a cidadania democrática deve desenvolver nos cidadãos “les connaissances, les compétences (sociales, intellectuelles, technologiques), les attitudes (respect de la diversité culturelle et politique, respect du débat objectif, intérêt porté aux affaires communautaires) et les valeurs (justice, démocratie, primauté du droit)” (Veldhuis, 1997, p. 6).

Importa salientar que a cidadania democrática “s’obtient par des approches éducatives multiples conjuguées et transversales (éducation civique, éducation aux droits de l’homme, éducation interculturelle, éducation à la paix et à la compréhension mondiale, éducation aux médias)” (Conseil de l’Europe, 2003b, p. 20; Cecchini, 2003) e consegue-se através de um trabalho de análise e de reflexão em constante articulação com a experiência, a prática cívica de cada indivíduo: “les éducateurs doivent promouvoir l’idée de citoyenneté en montrant sa signification dans la vie quotidienne, autrement les élèves n’y trouveront pas d’intérêt” (Bekemans & Urbina, 1997, p. 40 ; cf. Cecchini, 2003).

O desenvolvimento de uma cidadania consciente, crítica e interventiva passa, portanto, entre outros aspetos, pela capacidade dos sujeitos encararem a diversidade cultural como uma riqueza coletiva e não como uma fonte de conflitos (PNUD, 2004). Neste sentido, o Conselho da Europa (2003b) declara que

l’éducation à la citoyenneté démocratique est un facteur de cohésion sociale, de compréhension mutuelle, de dialogue interculturel et inter-religieux, et de solidarité, qu’elle concourt à la promotion du principe d’égalité entre les femmes et les hommes, et qu’elle favorise l’établissement de relations harmonieuses et pacifiques dans et entre les peuples ainsi que la défense et le développement de la société et de la culture démocratique (p. 27).

Como se depreende desta descrição feita da cidadania democrática, o desenvolvimento da CCI constitui um dos seus principais objetivos. De facto, de entre as competências-chave definidas pelo Conselho da Europa (ibidem) para a educação para a cidadania democrática, figuram quatro que, no nosso entender, se relacionam intimamente com a CCI: “résoudre les conflits de manière non violente”; “reconnaître et accepter les différences”; “établir avec les autres des relations constructives et non agressives”; e “développer l’esprit critique” (pp. 30 e 31). Para desenvolver estas competências, convém “prendre particulièrement en compte l’acquisition d’attitudes nécessaires à la vie dans des sociétés multiculturelles, respectueuses des différences, et soucieuses de leur environnement, qui se trouve en évolution rapide et souvent imprévisible” (ibidem, p. 30). O discurso científico sobre a CCI aponta no mesmo sentido, defendendo que existe uma inter-relação entre o desenvolvimento da CCI e o desenvolvimento pessoal do indivíduo que, assim, se torna num melhor cidadão:

citizenship education should help students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function in their nation-states as well in a diverse world society that is experiencing rapid globalization and quests by ethnic, cultural, language, and religious groups for recognition and inclusion. It should also help them to develop a commitment to act to change the world to make it more just (Banks, 2004, p. 292).

No mesmo sentido, Banks (ibidem) refere a literacia multicultural como uma das dimensões da literacia cívica (isto é, da cidadania), definindo a primeira como o conjunto de

skills and abilities to identify the creators of knowledge and their interests (...), to uncover the assumptions of knowledge, to view knowledge from diverse ethnic and cultural perspectives, and to use knowledge to guide action that will create a human and just world (p. 291).

É na sequência destas reflexões e interações entre a cidadania democrática e a CCI que emerge uma nova forma de cidadania, a cidadania intercultural, “a focus of citizenship education on the understanding and action involved when one is a member of an international society, especially of international civil society” (Byram, 2008b, p. 229). Neste contexto, define-se cidadão intercultural como “a citizen of his / her own state, not someone attempting to imitate or identify with citizens in another state. The intercultural citizen is someone who acquires the competence to act in transnational communities” (ibidem, p. 206; cf. idem, 2006; 2008c; Byram et al., 2009), o que implica, à partida, “un changement d’échelle dans le sentiment d’appartenance des personnes” (Byram et al., 2009, p. 19):

education for intercultural citizenship should (...) involve learners in engagement and action, at an international level as well as at a local, regional or national level. Learners can engage in political and civil society at all these levels, provided that they have the ability to engage with in the language games and forms of life at all of those levels (Byram, 2006, p. 127).

Trata-se, portanto, de um conceito de cidadania fortemente associado, por um lado, à crescente pluralidade cultural característica da época contemporânea, reconhecendo a pluralidade intrínseca aos próprios indivíduos e à importância de respeitar essa pluralidade identitária (idem, 2008b); e, por outro lado, à necessidade de promover a educação intercultural, com vista ao diálogo intercultural e à intercompreensão entre os cidadãos do mundo. Para além disso, trata-se de um tipo de cidadania que valoriza o desenvolvimento de uma “meta-linguistic awareness” (ibidem, p.183) e uma CCI, enriquecendo, assim, a conceção de educação para a cidadania democrática, pelo que o ensino/aprendizagem de línguas assume um papel central e vê a sua dimensão político-educativa reconhecida e valorizada:

a foreign-language education perspective can complement and enrich this element of ‘democracy learning’ (...) not only by providing the linguistic competence necessary to engage with people of other countries in democratic process, but also, in the concept of critical cultural awareness, by introducing a process of comparison, mediation and

negotiation that does not presuppose democracy as the only source of values and governance (Byram, 2006, p. 124; cf. idem, 2008b; Byram et al., 2009).

Na perspectiva de Byram (2008b), a educação para a cidadania intercultural deve assentar em quatro princípios que se articulam entre si. O primeiro princípio consiste na definição de experiência intercultural como o encontro entre indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, com diferentes valores, crenças e comportamentos, experiência que se distingue da experiência de cidadania intercultural apenas no contexto em que se estabelece esse encontro e nos objetivos que lhe estão subjacentes: caso o encontro implique atividade política e social, deixamos de estar ao nível de uma simples experiência intercultural para agir enquanto cidadão intercultural, o que faz da experiência de cidadania intercultural um tipo específico de experiência intercultural (terceiro princípio). Neste contexto, de acordo com o segundo princípio, importa agir interculturalmente ('being intercultural'): "the individual becomes an 'intercultural person' only when intercultural experience becomes the focus of his / her attention, analysis and reflection" (ibidem, p. 186). Posto isto, segundo o quarto princípio, a educação para a cidadania intercultural envolve a possibilidade de simular experiências de cidadania intercultural, nomeadamente experiências de trabalho colaborativo com indivíduos provenientes de outros grupos socioculturais, e de refletir sobre essas experiências, fomentando mudanças nos indivíduos a vários níveis³⁴.

Neste quadro, considera-se que "the role of education is to anticipate and prepare people for such experience [experience of intercultural citizenship] and to promote reflection, analysis and appropriate action" (ibidem, p. 187), pelo que se espera que o professor desempenhe o papel de 'transformative intellectual' (ibidem; Guilherme, 2002), com o intuito de provocar nos seus alunos, desde a mais tenra idade, uma consciência cultural crítica, "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (idem, 1997, p. 53), ou seja, "the ability to decentre from one's own culture and its practices and products and to gain insight into another" (idem, 2006, p. 117). No que se refere aos professores de línguas em particular, espera-se que promovam o desenvolvimento de uma identidade internacional, alicerce da cidadania intercultural, sem, no entanto, pretender substituir a(s) cidadania(s) nacional(ais) dos seus alunos: "becoming international (...) is not an alternative, but complementary to national identity" (idem, 2008b, p. 120).

Assim, no âmbito da educação formal, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da CCI dos alunos, que se pretendem futuros cidadãos interculturais, capazes de viver a sua cidadania quer a um nível local e nacional, quer a um nível supranacional, é a aula de línguas, pois "the promotion

³⁴ Byram (2008b) enfatiza as seguintes mudanças: "cognitive, attitudinal, behavioral change; change in self-perception, change in relationship with Others i.e. people of different social group; change which is based in the particular but is related to the universal" (p. 187).

of positive attitudes or tolerance is usually assumed to be one of the aims of foreign language teaching, and is often included in policy documents” (Byram, 1995, p. 60). Neste sentido, esta nova forma de encarar a aula de línguas terá, naturalmente, repercussões ao nível da formação dos professores³⁵, pois, tal como nos recorda Byram (2008b), “language teaching with an intercultural competence dimension presupposes that teachers themselves will have acquired intercultural communicative competence to a reasonable level (...). The second dimension of teacher training involves the acquisition of methods and techniques for the classroom and fieldwork” (pp. 83, 85).

Como se pode depreender, no nosso entendimento, o conceito de cidadania no mundo atual é um conceito multidimensional e complexo, que implica a capacidade dos indivíduos assumirem as suas várias pertenças identitárias, isto é, a sua pluralidade intrínseca e o seu estatuto de cidadão a diferentes níveis, desde um nível mais micro (cidadania local e nacional) a um nível macro (cidadania supranacional, que deve implicar, no caso dos cidadãos da União Europeia, não só uma cidadania europeia, ligada à identidade europeia, como uma cidadania terrena, ligada à identidade enquanto ser humano). Para que esta conceptualização simultaneamente nacional e internacional de cidadania seja uma realidade, importa levar os indivíduos a desenvolverem não só uma cidadania democrática, assente essencialmente em competências políticas e sociais, mas também uma cidadania intercultural, aliando estas competências a uma consciência cultural crítica e a uma CCI (idem, 2006). Na figura que se segue tentamos dar conta das dinâmicas interativas entre estes vários conceitos que estão subjacentes à nossa conceção de cidadania, como conceito-hipónimo de uma Didática da Diversidade:

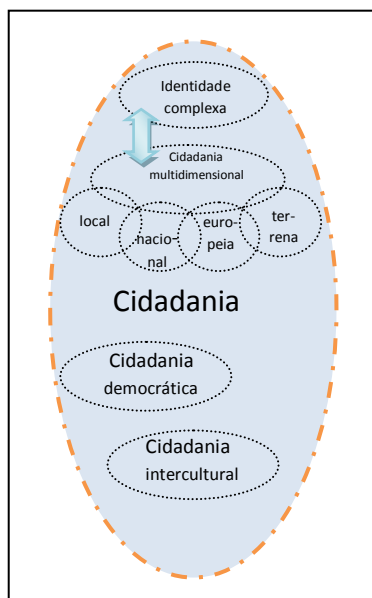


Figura 7 - Dimensões associadas ao conceito Cidadania

³⁵ No capítulo que se segue, refletiremos de forma mais aprofundada sobre estas repercussões, nomeadamente no âmbito da formação contínua de professores de línguas.

Em suma, a cidadania, tal como a concebemos, está intimamente relacionada com o conceito de CCI (Byram, 2006), conceito que decorre tanto do plurilinguismo das sociedades atuais, como da sua multiculturalidade, já que articula competências plurilingues e competências interculturais. Desta forma, a cidadania não só decorre da pluralidade característica das nossas sociedades e dos nossos indivíduos, como contribui para a sua complexificação, uma vez que quanto mais interculturais forem os cidadãos, mais plurais são em termos identitários. Por fim, parece-nos ainda que esta conceção de cidadania alargada, a um nível transnacional, é simultaneamente ‘produto’ da intercompreensão e ‘produtora’ dessa mesma intercompreensão, já que, por um lado, resulta do desenvolvimento de competências (plurilingues e interculturais) que levam à intercompreensão entre os diferentes intervenientes numa dada situação de comunicação internacional e, por outro lado, contribui fortemente para que a intercompreensão entre os povos seja, cada vez mais, uma realidade, já que, “aprender a viver juntos, num contexto de diversidade cultural crescente no respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, tornou-se uma das principais exigências da nossa época e permanecerá pertinente por muitos anos” (Conselho da Europa, 2009, p. 65).

Intercompreensão

A intercompreensão emerge nos discursos da DL em contexto europeu, muito em parte devido ao reconhecimento do multilinguismo e pluriculturalidade deste espaço geopolítico e consequentes políticas linguísticas e educativas promotoras dessa diversidade linguística e cultural, encarada como uma riqueza que importa preservar, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais que capacitassem os cidadãos europeus a comunicarem entre si sem terem de recorrer a uma *lingua franca*, uma língua comum de comunicação, fosse ela o Inglês, o Francês, o Espanhol ou qualquer outra (Doyé, 2005; Meissner et al., 2004). Desta forma, pretende-se evitar “le danger de l’impérialisme linguistique; l’inconvénient de l’utilisation d’une *lingua franca* détachée de ses racines culturelles; l’utilisation insuffisante et la dépréciation potentielle des autres langues” (Doyé, 2005, pp. 7 e 8), num esforço por respeitar todas as línguas presentes no espaço europeu e todas as expressões culturais que lhes estão subjacentes, de acordo com os valores de liberdade e de democracia implícitos no projeto europeu, assentes no postulado de que “langues du peuple et démocratie vont de pair” (Meissner et al., 2004, p. 12).

Após ter sido encarada, inicialmente, como um processo intimamente ligado à competência de compreensão, primeiro no seio de uma mesma comunidade linguística, depois no contexto alargado de uma família linguística, atualmente a intercompreensão vai mais longe, ultrapassando as

fronteiras das famílias linguísticas, do conceito de competência de compreensão³⁶ e do próprio contexto de aprendizagem de línguas, articulando-se com outras noções da paisagem conceptual da DL, como multi/plurilinguismo, interculturalidade (Alarcão et al., 2009; Andrade & Moreira, 2002; Capucho, 2008; Castagne, 2007; Melo & Santos, 2008a) e cidadania. Como refere Capucho (2008), não se trata de uma “*invention artificielle dans le champ de la didactique des langues*, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus ‘non-savants’ lors de contacts exolingues” (p. 239).

Neste quadro, como já referimos noutros lugares, “l’intercompréhension est envisagée comme le processus résultant d’une compétence de communication élargie, plurilingue et interculturelle, associé à la capacité de construire du sens en situation d’altérité” (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, p. 2). Isto implica, entre outros aspetos mais técnicos (competências de compreensão escrita e oral, metalinguística, metacomunicativa, estratégica, de aprendizagem, de transferências entre línguas...) e sociopolíticos (questões afetivas e éticas, orientadas para o desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas, às culturas e ao próprio contacto com a alteridade), a valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais de cada indivíduo, decorrentes da sua biografia linguística, ou seja, das suas experiências de aprendizagem e/ou de contacto com outras línguas e culturas (Andrade & Moreira, 2002).

Com a emergência do paradigma da complexidade e com a crescente diversidade linguística e cultural na era pós-moderna, tem-se vindo a reconhecer, como já referimos anteriormente, que a pluralidade está em toda a parte, que não existem línguas e culturas ‘puras’, que cada indivíduo possui a sua própria ‘interlíngua’, isto é, o seu repertório plurilingue e pluricultural, parte integrante da sua identidade, distinguindo-o de todos os outros indivíduos, mas, paralelamente, aproximando-o da maioria dos indivíduos. Neste contexto, a própria conceção da condição humana tem vindo a adquirir contornos mais complexos, no sentido de levar os indivíduos a tomarem “conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os homens” (Morin, 1999, p. 15).

³⁶ Na perspetiva de Meissner (2008), o desenvolvimento de competências de compreensão escrita e oral noutras línguas através da abordagem da intercompreensão poderá fomentar o desenvolvimento de capacidades produtivas a médio prazo nessas mesmas línguas. Para Doyé (2007), a intercompreensão está intimamente ligada a competências de nível –meta, uma vez que “it awakes consciousness of the existing knowledge and at the same time promotes this consciousness for the purpose of practical learning” (p. 490). Para Capucho (2008), a intercompreensão é conceptualizada como a capacidade de coconstruir sentido em situações de interação exolingue, recorrendo a competências pragmáticas que permitem agir com o Outro linguística e culturalmente. Os três autores consideram que esta abordagem didática poderá favorecer uma maior motivação pelas línguas estrangeiras e consequente valorização, o que pressupõe ainda uma dimensão pessoal, atitudinal, relativamente à intercompreensão. Em qualquer dos casos, importa salientar que se trata do desenvolvimento eventual de competências parciais, de acordo com o espírito do QEER.

Neste quadro, paulatinamente, a noção de intercompreensão tem vindo a transpor as fronteiras do espaço geopolítico europeu e a ganhar prestígio a um nível mais alargado³⁷.

Para além disso, com o reconhecimento da pluralidade pós-moderna, deixa de fazer sentido a circunscrição da intercompreensão a situações de comunicação exolingue e multicultural, numa conceção tradicional de pluralidade, para dizer respeito a qualquer tipo de ato de comunicação, como encontro entre indivíduos, com as suas especificidades linguísticas e culturais.

É precisamente neste enquadramento que Coste (no prelo) tem vindo a introduzir um novo conceito no discurso da DL: o de *'altercompréhension'*. Substituindo o prefixo *inter-* por *alter-* antes da palavra compreensão, o autor pretende colocar a tónica justamente no facto de todo e qualquer ato de comunicação ser um processo de coconstrução de sentido que coloca em interação e em negociação indivíduos que não partilham entre si a totalidade dos seus repertórios linguísticos e culturais, com o fim último de se compreenderem mutuamente.

Importa salientar ainda que, a cada novo processo de coconstrução de sentido experienciado, o indivíduo vai atualizando o seu repertório plurilingue e pluricultural individual e, conseqüentemente, a sua própria identidade e a sua CCI, desenvolvendo capacidades, conhecimentos e atitudes para contribuir para uma maior intercompreensão na sociedade, numa lógica recursiva e ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002). Assim, podemos afirmar que o próprio conceito de intercompreensão é um conceito recursivo, uma vez que se constitui como “simultaneamente produto e produtor” (Morin, 2008, p. 108) da compreensão humana, como tentamos explicitar na figura que se segue:

³⁷ Existem já algumas experiências de investigação em intercompreensão na América do Sul e pretende-se, a breve prazo, estender essas experiências ao continente africano. Acredita-se que, em ambos os casos, a abordagem da intercompreensão terá resultados mais positivos se se fizer um esforço de adaptação aos novos contextos, e não uma simples transposição do modelo europeu para outros espaços do planeta (Chardenet, 2007).

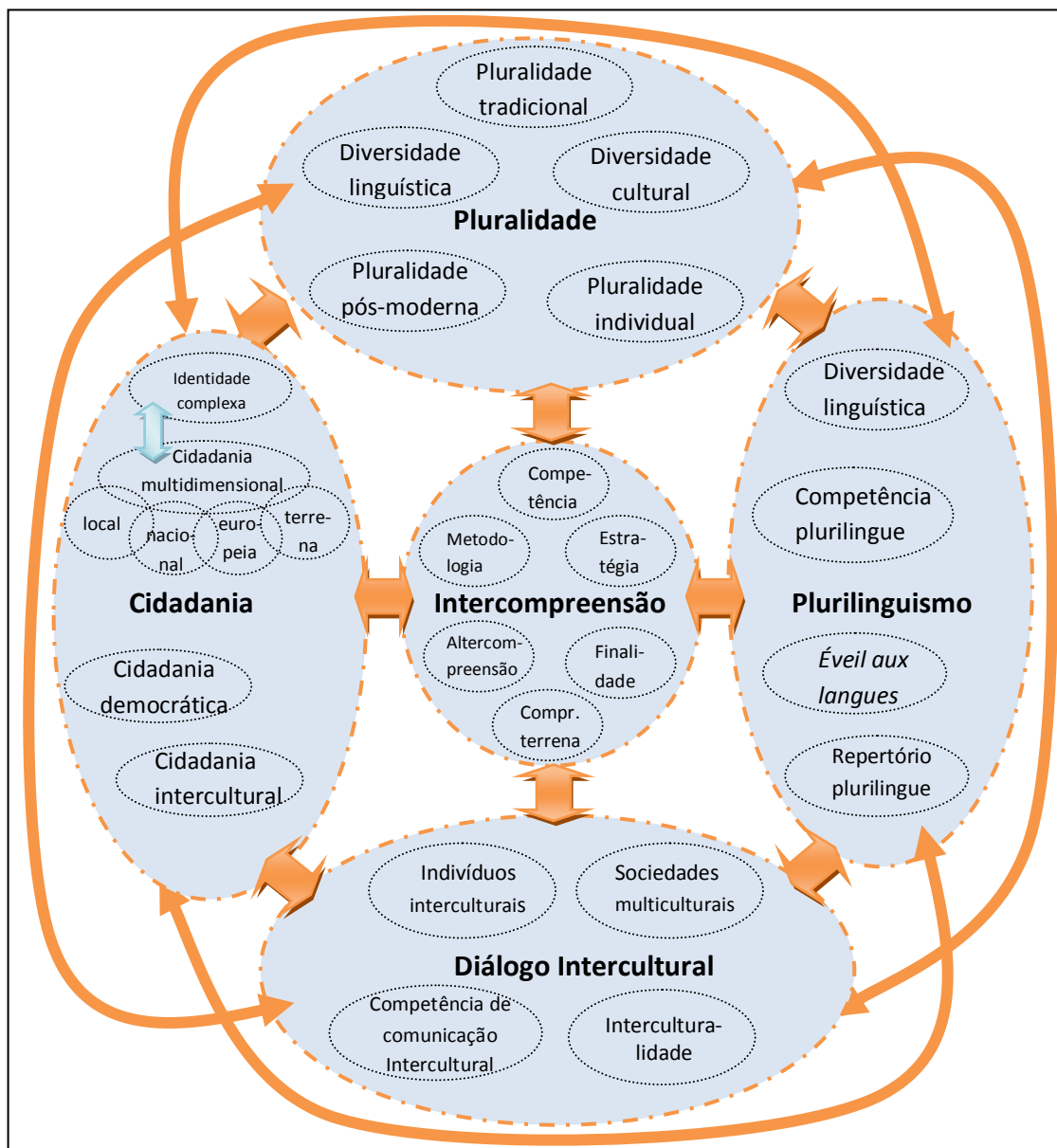


Figura 8 – Dinâmicas recursivas subjacentes a uma Didática da Diversidade

Como se pode depreender da Figura 8, a intercompreensão funciona como centro centrífugador dos outros conceitos que, na nossa perspetiva, estão subjacentes a uma Didática da Diversidade: pluralidade, plurilinguismo, diálogo intercultural e cidadania. Assim, recebe influências destes conceitos e, como conceito integrador, influencia esses mesmos conceitos, numa lógica de dinâmicas recursivas e ecológicas. Quer isto dizer que, por um lado, a intercompreensão pode ser encarada como produto, isto é, o resultado de necessidades comunicativas e sociais decorrentes do contexto sociológico atual (marcado pela pluralidade, plurilingue, intercultural e mesmo individual), relacionado com as exigência de complexificação da própria noção de cidadania, transformando-a, progressivamente, numa cidadania simultaneamente local/nacional e

transnacional; mas, por outro lado, a intercompreensão pode ser vista como produtora, uma vez que contribui para essa crescente pluralidade (linguística, cultural, individual), permitindo um contacto com o Outro cada vez mais complexo e aprofundado e fomentando o desenvolvimento de identidades e formas de cidadania cada vez mais unas e diversas, numa lógica, igualmente, complexa, recursiva e ecológica.

Neste sentido, parece-nos que o conceito de intercompreensão, no contexto atual, se tem vindo a aproximar progressivamente do paradigma epistemológico da complexidade, apontando para um nível mais macro, ultrapassando, assim, as fronteiras do espaço europeu, como já referirmos, e indo ao encontro da noção de *compreensão humana* ou *planetária* defendida por Morin (1999) como uma das dimensões fundamentais da educação do futuro. Assim, parece-nos que a intercompreensão conceptualizada a este nível macrocontextual deverá ter em conta, simultaneamente, a pluralidade das sociedades e a pluralidade que encerra cada indivíduo, comportando “um conhecimento de sujeito a sujeito”, isto é,

o outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos connosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (ibidem, p. 95).

Nesta perspetiva, todas as culturas, todas as línguas, todos os indivíduos seriam colocados ao mesmo nível, sem qualquer tipo de hierarquização, num espírito de respeito e de compreensão mútua, fenómeno a que Morin (1999) se refere como “mundialização da compreensão”, baseado numa “ética da compreensão planetária” e numa “cidadania” e “consciência” terrenas, com o intuito de “aprender a viver com os outros” (Delors et al., 2000) e a “aprender a ‘estar aqui’, no planeta” (Morin, 1999, p. 76), o que significa “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos” (ibidem, p. 76).

Posto isto, comungamos da visão de intercompreensão apresentada por Pinho (2008), como a grande finalidade da educação em geral e da educação em línguas em particular, assumindo a educação para a compreensão humana como missão de todo e qualquer ato educativo (Morin, 1999) e a preparação de cidadãos plurilíngues e interculturais como objetivo do ensino/aprendizagem de línguas:

Internationalization, however, is not just a matter of economic change but of new relationships with people of other countries and it is argued that this should lead to an enriched view of language teaching which goes beyond linguistic competence to include ‘tertiary socialisation’, i.e. acquiring perspectives that challenges those of the nation state and prepare young people for a different sense of belonging in the world (Byram, 2008b, p. 41).

Explicitado o percurso trilhado pela DL até aos nossos dias, assim como as circunstâncias políticas, sociológicas e epistemológicas que têm vindo a orientar esse percurso na direção de uma Didática da Diversidade, como temos vindo a argumentar, reunimos as condições para nos centrarmos no conceito central deste estudo: a CCI.

De seguida, tentaremos lançar um olhar e panorâmico sobre este conceito, descrevendo alguns modelos de CCI e as teorias que lhes estão subjacentes, de forma a proceder a um retrato do estado da arte sobre este conceito.

1.2. Um olhar panorâmico sobre a CCI: teorias e modelos

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas.
(Couto, 2005, p. 85)

Conscientes de que os conceitos são socialmente construídos e, como tal, podem ter diferentes significados consoante as perspectivas com que os olhamos e as épocas/contextos em que os tratamos, antes de passarmos à apresentação da perspectiva sobre a CCI dos sujeitos deste estudo, importa proceder a um retrato do estado da arte relativamente a este conceito. É essa a tarefa que nos propomos desenvolver seguidamente, apresentando e refletindo acerca do posicionamento de vários autores relativamente à CCI. Como não teríamos nem tempo, nem espaço para incluir todas as modelizações do conceito, tarefa que correríamos o risco de nunca terminar, dada a proliferação de estudos sobre esta temática um pouco por todo o mundo, decidimos delimitar a nossa pesquisa segundo os seguintes critérios:

a) modelos publicados a partir dos anos 90, com maior influência na investigação desenvolvida em torno do conceito de CCI, isto é, com um maior número de citações em estudos científicos sobre o tema³⁸;

b) modelos desenvolvidos a partir de uma perspectiva ocidental, no âmbito de duas tradições epistemológicas aqui designadas por norte-americana e europeia, com maiores possibilidades de rentabilização no contexto do nosso estudo;

c) modelos passíveis de serem rentabilizados em contextos de ensino/aprendizagem de línguas e de formação de professores, os contextos centrais de desenvolvimento do presente estudo.

Para organizar a análise dos modelos que seleccionámos, recorremos a um sistema de categorização triplo, segundo um critério temático, um critério contextual e outro sequencial. Assim, começámos por organizar os diversos modelos em duas grandes categorias de acordo com o seu enfoque temático: **discursos sobre a natureza da CCI**, onde incluímos as várias modelizações de carácter mais prescritivo ou mais descritivo da CCI propriamente dita (O que é? Que

³⁸ Na nossa seleção, incluímos um único modelo anterior aos anos 90, o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennett. Resolvemos inclui-lo por ser um dos modelos de desenvolvimento da CCI mais citado, e, portanto, com bastante relevância no campo de investigação.

componentes integra? O que implica?); **discursos sobre o desenvolvimento da CCI**, onde incluímos as propostas de modelização da CCI que se focalizam nas dinâmicas do seu desenvolvimento. Dentro de cada uma destas macrocategorias, organizámos o nosso discurso segundo os contextos geográficos e epistemológicos em que as diferentes modelizações foram desenvolvidas, dividindo-as entre a **tradição norte-americana** e a **tradição europeia**. No caso da macrocategoria ‘discursos sobre o desenvolvimento da CCI’, limitámo-nos à tradição norte-americana, pois não identificámos nenhum modelo do género nos estudos europeus. Por fim, apresentámos as diversas modelizações organizadas segundo os critérios acima mencionados, aos quais acrescentámos um critério sequencial, organizando o discurso do modelo mais antigo para o mais recente.

Recorrendo a esta organização da nossa narrativa, pretendemos, por um lado, enfatizar o carácter único de cada um dos modelos, apresentando um de cada vez por ordem cronológica; e, por outro lado, identificar potenciais influências entre os vários modelos, numa perspetiva diacrónica, e potenciais traços distintivos entre os modelos oriundos da tradição norte-americana e os oriundos da tradição europeia. Desta forma, pretendemos, não só delinear um retrato das investigações ocidentais sobre a CCI, mas também tentar enriquecer esse retrato com algumas reflexões interpretativas e críticas sobre dois aspetos: o estabelecimento de redes de influência entre os diferentes modelos em análise; a identificação de potenciais fatores contextuais, de carácter político e social, que poderão estar na origem de diferentes perspetivas sobre o conceito de CCI nas investigações oriundas das duas tradições epistemológicas em análise.

Na tabela abaixo, damos conta da organização adotada para a apresentação dos vários modelos que tivemos encontra no desenho do retrato do estado da arte da investigação ocidental em CCI:

	Discursos sobre a natureza da CCI	Discursos sobre o desenvolvimento da CCI
Tradição norte-americana	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Competência Intercultural (Jandt, 1998); * Modelo das componentes da Competência Intercultural (Hamilton, Richardson & Shuford, 1998); * Modelo de Competência Intercultural (Ting-Toomey & Kurogi, 1998); * Modelo de Comunicação Intercultural para uma relação de qualidade (Griffith & Harvey, 2000); * Pirâmide Modelo da Competência Intercultural (Deardorff, 2006); * Modelo de competências globais (Hunter, White & Godbey, 2006); * Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Arasaratnam, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 1988); * Modelo do Processo de Mudança da Competência Intercultural (Ting-Toomey, 1999); * Modelo de Maturidade Intercultural (King & Baxter Magolda, 2005); * Modelo Processual da Competência Intercultural (Deardorff, 2006).
Tradição Europeia	<ul style="list-style-type: none"> * Modelos de Competência Intercultural e de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997); * Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural (Candelier, 2000); * Modelo de articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais (Ogay, 2000); 	

	* Modelo de Competência Intercultural (INCA Project, 2004); * Modelo de competências de apreciação da diversidade (Dervin, 2007).	
--	--	--

Tabela 1 – *Corpus* de modelizações da CCI

Antes, porém, de nos focalizarmos em cada um destes modelos, consideramos pertinente refletir um pouco sobre as circunstâncias de emergência do conceito de CCI no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente, nos contextos ocidentais, fortemente marcados pelas tradições norte-americana e europeia, tarefa a que nos propomos de seguida.

1.2.1. Da génese da CCI...

As primeiras investigações no âmbito da CCI surgiram nos anos 50, nos Estados Unidos da América, onde se desenvolveu um vasto campo de investigação, que aqui denominamos de tradição norte-americana.

Na década seguinte, na Europa, iniciou-se também uma investigação importante nesta área, independente dos estudos norte-americanos, dados os diferentes contextos sociopolíticos, bem como as circunstâncias intrínsecas ao próprio projeto de construção europeia, assente na promoção da interculturalidade e do plurilinguismo e das mais-valias da manutenção da diversidade linguística e cultural na construção de uma identidade/cidadania europeia, ao contrário do projeto federalista americano, que preconizou um modelo mais multicultural e a adoção de uma língua de comunicação: o Inglês.

Seguidamente, apresentaremos em linhas muito gerais as circunstâncias de emergência do conceito nos dois espaços geopolíticos e faremos uma breve abordagem à forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada nos dois contextos: o norte-americano e o europeu. Para o efeito, socorremo-nos essencialmente de Ogay (2000), que compara as investigações desenvolvidas dentro de uma ‘aproche francophone’ (referente a países europeus, motivo pelo qual, no âmbito do nosso estudo, as integramos na tradição epistemológica europeia) e de uma ‘aproche anglophone’ (relativa às investigações levados a cabo nos Estados Unidos da América e, por isso, aqui integradas na tradição epistemológica norte-americana).

1.2.1.1. Tradição norte-americana

Dado o contexto central que os Estados Unidos da América adquiriram após a Segunda Guerra Mundial, os norte-americanos não sentiram necessidade nem motivação para aprender outras línguas e culturas, pois os seus parceiros comerciais negociavam com eles utilizando o Inglês como

língua de comunicação e conhecendo os traços gerais da sua cultura. Esta realidade teve, nas palavras de Jandt (1998), a seguinte consequência: “in many ways, people in the United States have been cultural ‘illiterates’” (p. 4).

Contudo, em meados do século passado, sentiu-se necessidade de dotar os diplomatas norte-americanos de formação intercultural. Assim, em 1946, o Congresso norte-americano aprovou o “Foreign Service Act”, estabelecendo o “Foreign Service Institute” como um centro de treino linguístico e cultural dos diplomatas. Iniciou-se, assim, uma vasta investigação na área da comunicação intercultural, investigação que deu origem, por exemplo: à publicação da obra *The Silent Language*, de Edward T. Hall em 1959, obra onde o autor se refere ao poder comunicativo da cultura (linguagem silenciosa); à criação de “Peace Corps” por J. F. Kennedy, em 1960, com o intuito de fomentar o interesse pelo conhecimento de outros povos e culturas, partindo do princípio que esse conhecimento facilita a comunicação entre pessoas de culturas diferentes; e à definição de comunicação intercultural, em 1988, por Collier e Thomas, como a comunicação entre pessoas que se identificam como diferentes culturalmente umas das outras (Jandt, 1998; Ogay, 2000).

O reconhecimento da necessidade de dotar os cidadãos norte-americanos de uma competência intercultural tem-se vindo a acentuar, não apenas devido a questões diplomáticas, mas também económicas: “to compete globally, persons must be equipped with the knowledge and skills to behave in a manner becoming to a specific culture” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 4; cf. Jandt, 1998). Para além disso, a crescente mobilidade estudantil tem levado vários estudantes de outros países a prosseguir estudos nos Estados Unidos da América, assim como um número cada vez maior de estudantes norte-americanos tem vindo a passar algumas temporadas em universidades estrangeiras, pelo que se tem vindo a reconhecer que “not only is important for these students to learn about other cultures, but it is also important to produce competent American citizens to teach others about our [americans’] cultural views” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 4).

A investigação desenvolvida neste contexto concentrou-se sobretudo ao nível da interação interpessoal, tendo como principal objetivo melhorar a eficácia da comunicação entre indivíduos de culturas diferentes através do inventário dos traços, funções psíquicas e comportamentos individuais e sociais, mas negligenciando, com bastante frequência, o papel das línguas, nomeadamente de uma competência plurilingue, nessas interações. Esta realidade poder-se-á dever ao facto de cada vez mais o Inglês ser uma língua de comunicação tendencialmente global, pelo que os norte-americanos, na grande maioria falantes nativos dessa língua, não sentem necessidade de recorrer a outras línguas para comunicar.

De uma maneira geral, os investigadores norte-americanos tendem a considerar os resultados que obtêm válidos para qualquer contexto, sendo a cultura encarada como apenas uma variável. A grande maioria das suas investigações assenta numa metodologia quantitativa, comparando com

frequência diferentes grupos culturais definidos através da nacionalidade, etnicidade ou mesmo raça (Ogay, 2000, pp. 16 - 19). Assim, este tipo de investigação tende a chegar a resultados generalistas, estereotipados:

l'approche comparative adoptée par de nombreux chercheurs afin d'étudier les différences culturelles dans la communication produit une conception de la culture prescriptive et stéréotypée : à lire certains auteurs, il semblerait que l'appartenance à un groupe culturel détermine totalement le comportement individuel et peu de place est donnée au libre arbitre de l'individu à l'intérieur du cadre donné par le contexte culturel (ibidem, p. 20).

Trata-se de uma tradição investigativa fortemente marcada pelo paradigma do multiculturalismo (Jandt, 1998), que assenta no reconhecimento da presença de diferentes culturas no seio da sociedade, mas que não valoriza interações, mestiçagens entre elas.

1.2.1.2. Tradição europeia

Nos anos 60, na Europa, nomeadamente nos países francófonos, começam a surgir as primeiras investigações acerca da CCI, na sequência do crescente fluxo migratório no espaço europeu e dos desafios colocados pela necessidade de integração dos imigrantes: “la recherche sur les relations interculturelles s’est développée au moment de la fin des processus de décolonisation, alors que les populations et gouvernements européens se montraient de plus en plus préoccupés par les importants mouvements de migration” (Ogay, 2000, p. 14). A meta de integrar os imigrantes na sociedade de acolhimento e os seus filhos nas escolas tem estado constantemente no centro das preocupações das investigações europeias sobre as relações interculturais, mantendo-se o desejo “d’analyser les relations interculturelles non seulement au niveau de l’individu (...) mais également en prenant en compte les dimensions socio-économiques et historiques” (ibidem, p. 15), isto é, as dinâmicas contextuais da interação.

Com a criação do projeto europeu, assente no respeito e na valorização da diversidade linguística e cultural, o discurso político linguístico e educativo do Conselho da Europa e da Comissão Europeia tem apelado para a necessidade de promover nos cidadãos europeus competências de comunicação intercultural, considerando o plurilinguismo e a interculturalidade “the way of life” (Beacco, 2005) na Europa. Estes apelos têm tido fortes influências no discurso científico europeu, nomeadamente no que se refere ao campo da investigação em DL (Puren, 2007), e vários estudos têm sido desenvolvidos nesta temática, estudos que têm sido apresentados e debatidos quer no âmbito de encontros científicos internacionais, quer no âmbito de publicações científicas de várias naturezas. Se nos focalizarmos no caso específico presente português, podemos afirmar que a CCI tem-se tornado num conceito cada vez mais pertinente em DL, o que se

pode verificar nos resultados do projeto de investigação EMIP³⁹, projeto que procedeu a uma meta-análise da investigação em DL desenvolvida em Portugal entre 1996 e 2006, tendo concluído, entre outros aspetos, que a competência plurilingue e intercultural se constitui como competência central em 20% dos estudos empíricos pertencentes ao *corpus* de análise do projeto e em 11% das obras consideradas literatura cinzenta nesse mesmo *corpus* de análise (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 40).

Importa referir ainda que a investigação europeia tem-se concentrado sobretudo na relação estabelecida entre os interlocutores, insistindo sobre a importância dos repertórios individuais de cada um deles, assim como das representações que cada um tem de si e do(s) outro(s), no desenvolvimento da relação intercultural. Assim, tal como temos vindo a explicitar, o indivíduo tem vindo a ser encarado na sua unidade e complexidade, como centro cognitivo e afetivo que determina as suas pertenças, desempenhando um papel ativo no processo de coconstrução de sentido, sempre em interação com o Outro, individual ou coletivo. Neste quadro, os investigadores europeus têm demonstrado um interesse particular pela (auto)definição do indivíduo e pela identidade cultural e alguns interessam-se pelo processo de comunicação intercultural e pelas consequências psicológicas que este pode ter na identidade dos indivíduos.

Assim, o grande objetivo “n’est pas tant d’aider les individus à résoudre leurs difficultés de communication dans une interaction interculturelle mais plutôt de trouver des stratégies pour des interventions sociales (par exemple dans l’éducation) afin que la société interculturelle devienne réalité” (Ogay, 2000, p. 17), conferindo a estas investigações uma dimensão política, assente na luta contra a conceção universalista da sociedade que valoriza a cultura do grupo dominante e na promoção de uma cultura de intercompreensão.

As diferenças entre estas duas tradições foram já sistematizadas por Ogay (2000), sistematização que, tal como avançámos anteriormente, retomamos no âmbito deste estudo. Na tabela que se segue, apresentamos as diferenças que Ogay reconheceu entre as duas tradições epistemológicas:

	Approche anglophone	Approche francophone
Identification	Aisée: «intercultural communication». Ancre institutionnel académique en sciences de la communication principalement. Publications, associations scientifiques spécifiques et reconnues.	Difficile: «Psychologie des contacts de cultures». Pas d’ancrage institutionnel académique spécifique. Principalement une association scientifique: l’Association pour la recherche interculturelle (ARIC).

³⁹ Acrónimo do projeto de investigação *Didática de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá e Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro (projeto POCI e PPCDT/CED/59777/2004 financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010, participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPCDT).

Origines historiques	Années 50. Besoin de formation interculturelle des diplomates nord-américains.	Années 60. Intégration scolaire des enfants de migrants.
Objectifs et thèmes favoris	Objectifs pratiques / appliqués. But : Stratégies pour une meilleure efficacité dans l'interaction interindividuelle interculturelle.	Objectifs pratiques / appliqués. But : Stratégies d'intervention psycho-sociales pour la réalisation de la société interculturelle.
Conceptions de l'individu et de la culture	L'individu "découpé" en traits, attitudes, comportements. L'identité culturelle définie "objectivement". La culture comme variable dépendante ou indépendante.	L'individu dans sa globalité et complexité. L'identité culturelle définie par l'individu lui-même. La culture comme processus de construction sociale.
Démarches de la recherche	Approches traditionnelles en psychologie. Paradigme positiviste, prédominance des méthodes quantitatives.	Pluridisciplinarité. Paradigme herméneutique. Prédominance des méthodes qualitatives.

Tabela 2 – Comparação entre as tradições norte-americana e europeia relativamente à CCI (Ogay, 2000, pp. 10/11)

Os interesses destas duas tradições da investigação no domínio da CCI têm evoluído bastante nos últimos anos ao ponto de atualmente assistirmos ao início de uma convergência. Com efeito, e tendo em conta as mais recentes investigações norte-americanas sobre o conceito de CCI (Deardorff, 2009), parece-nos que esta tradição epistemológica se tem vindo a alterar, complexificando-se e aproximando-se mais de uma perspetiva intercultural, e não tanto multicultural, o que, no nosso ponto de vista, se pode dever, por um lado, à crescente importância da temática nos discursos científicos das Ciências Sociais e Humanas, que têm promovido interações e debates entre investigadores dos mais variados pontos do globo, quer no âmbito de encontros científicos, quer no âmbito de publicações em revistas internacionais com *referees*; e, por outro lado, ao reconhecimento da importância de formar os cidadãos norte-americanos para uma cidadania terrena, baseada na compreensão humana (Morin, 1999), pois, tal como nos recordam Spitzberg e Changnon (2009), “whether for business or pleasure, it is critical to continue to pursue research in how to be an interculturally competent communicator” (p. 5). Os investigadores só têm a ganhar com esta aproximação, pois “ces deux approches sont en mesure d’apporter des contributions significatives et complémentaires à la compréhension des contacts entre cultures, chacune pouvant, espérons-le, compenser les faiblesses de l’autre” (Ogay, 2000, p. 21). Esta realidade também coloca um desafio aos investigadores: “de mettre en œuvre les compétences de dialogue interculturel et interdisciplinaire qui sont l’objet même de leurs travaux” (ibidem, p. 21).

1.2.2. ... aos discursos sobre a natureza da CCI...

De seguida, apresentamos os doze modelos que versam sobre a natureza da CCI que seleccionámos para nos ajudar a proceder a revisão teórica sobre esta competência, conceito-chave central do presente estudo. Este olhar panorâmico retrata modelizações de CCI desenvolvidas ao longo de cerca de uma década (de 1997 a 2008), tanto no âmbito da tradição europeia como da norte-americana.

Iniciamos a nossa incursão sobre os discursos sobre a natureza da CCI pelas modelizações emergentes em contextos epistemológicos norte-americanos. De seguida, fazemos uma breve abordagem aos modelos emergentes em contextos epistemológicos europeus. Por fim, fazemos o ponto de situação, tentando explicitar quais os principais pontos de convergência e de divergência entre as duas tradições epistemológicas, refletindo sobre as variáveis contextuais (sociais, políticas, linguísticas) que poderão estar na origem das divergências.

1.2.2.1. *Discursos emergentes na tradição norte-americana:*

Modelo de “Competência Intercultural”, de Jandt (1998)

Jandt (1998), na sua proposta de comunicador intercultural, defende que “becoming a competent intercultural communicator involves learning and appreciating the uniqueness of other people and cultures. (...) Good intercultural communicators use their knowledge to select message behaviour that is appropriate and effective for the context” (pp. 453 e 454).

Assim, segundo este autor, a CCI incorpora conhecimentos e atitudes favoráveis relativamente à cultura do Outro e à própria cultura do sujeito, que, na sua perspetiva, se podem organizar em quatro componentes (força de personalidade, ‘skills’ comunicativos, adaptação psicológica e consciência cultural), como tentamos ilustrar de seguida:

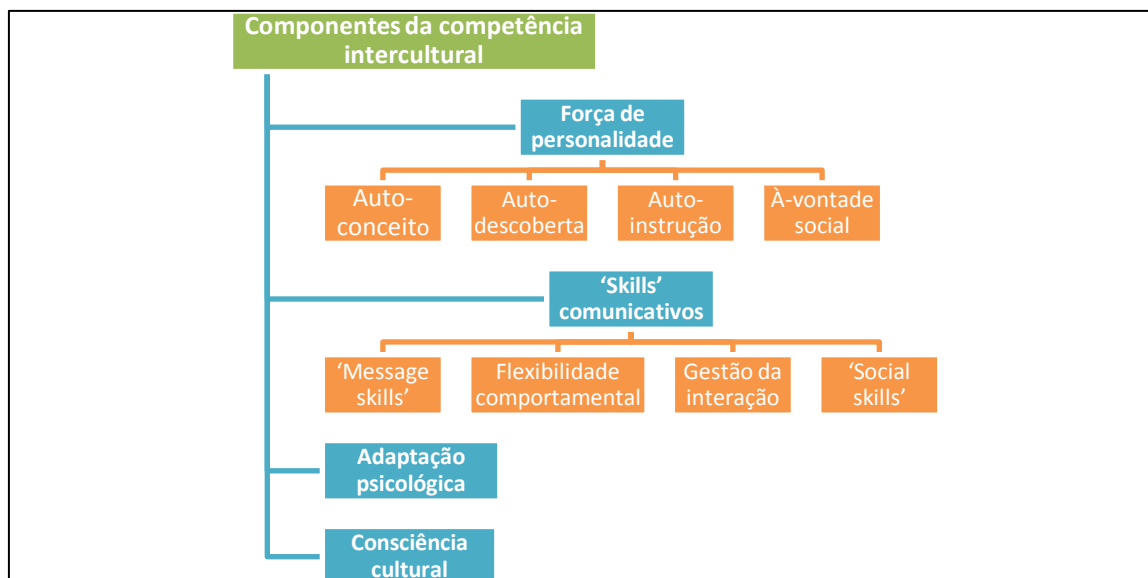


Figura 9 – Modelo de Competência Intercultural de Jandt (adaptação visual de Jandt, 1998)

A primeira componente, designada de ‘força de personalidade’, é composta por um forte sentido de si próprio, que abrange o autoconceito, a autodescoberta e a autoinstrução; e aquilo que o autor denomina de ‘à-vontade social’, isto é, capacidade para gerir a ansiedade durante a interação. No que se refere às ferramentas comunicativas, estes podem ser verbais e não-verbais, englobando: ‘message skills’ (habilidade para compreender e utilizar a língua e o *feedback*), ‘behavioral flexibility’ (capacidade para selecionar a conduta apropriada ao contexto), ‘interaction management’ (gestão dos vários aspetos de um processo de comunicação, como, por exemplo, a habilidade para iniciar uma conversa, a capacidade de resposta...) e ‘social skills’ (empatia e manutenção da identidade). Quanto à terceira componente, a ‘adaptação psicológica’, trata-se da capacidade de, por um lado, se adaptar a novos ambientes, por outro lado, de lidar com os sentimentos resultantes de choques culturais, como a frustração, o stress, a alienação, etc. Finalmente, a ‘consciência cultural’ diz respeito ao conhecimento que o sujeito possui sobre a cultura do Outro: “to be competent in intercultural communication, individuals must understand the social costumes and social system of the host culture. Understanding how a people think and behave is essential for effective communication with them” (Jandt, 1998, p. 44).

Segundo a perspetiva deste autor, as quatro componentes podem ser decompostas em oito competências, essenciais ao comunicador intercultural:

- Autoconsciência (utilização de conhecimento sobre si);
- Respeito por si próprio (confiança no que pensa, sente e faz);
- Interação (forma como comunica/interage com o Outro);
- Empatia (capacidade de ver e sentir a partir do ponto de vista do Outro);

- Adaptabilidade (capacidade de se adaptar a novas situações e a novas normas);
- Segurança (capacidade de tomar decisões e agir em desacordo com o que sente);
- Iniciativa (abertura);
- Aceitação (aceitar/respeitar a diferença).

Importa salientar que este autor reconhece a interdependência entre língua e cultura, defendendo que “the relationship between language and culture is that they are like mirrors to each other. Each one reflects and is reflected by the other” (Jandt, 1998, p. 140; cf. idem, 2004). Posto isto, na sua perspetiva, a CCI é constituída também por uma dimensão linguística, nomeadamente quando se refere a ‘message skills’, considerando que não ter em conta esta dimensão se poderá transformar numa barreira⁴⁰ à comunicação intercultural, pelo que importa que os comunicadores interculturais estejam conscientes que as línguas de comunicação se podem transformar em barreiras se não estiverem alertados, por um lado, para as limitações da tradução e a impossibilidade de traduzir tudo para todas as línguas; e, por outro lado, para os perigos da adoção de uma língua comum de comunicação, que poderá ferir suscetibilidades nos seus interlocutores (idem, 1998). Contudo, em nenhum momento se faz referência ao plurilinguismo ou à intercompreensão, antevendo como estratégias de comunicação, além do recurso a uma língua comum (normalmente o Inglês), o recurso a um “pidgin” ou a crioulos⁴¹ (Jandt, 1998), sempre encarados como plataformas comuns de entendimento linguístico, ou seja, como uma língua ou uma espécie de língua partilhada.

Estamos perante um modelo prescritivo dos traços caraterísticos de um comunicador intercultural, limitando-se a listar quatro componentes essenciais para o desenvolvimento da CCI e oito competências que, na perspetiva do autor, devem integrar o perfil do comunicador intercultural, sem abordar qualquer tipo de articulação entre as componentes e as competências, nem entre as próprias componentes ou as próprias competências. Este modelo parece-nos bastante elementar, fazendo-nos lembrar uma espécie de ‘check-list’ dos elementos essenciais ou básicos para um comunicador intercultural.

⁴⁰ Jandt (1998, 2004) enuncia seis potenciais barreiras à comunicação intercultural: ansiedade; valorização das semelhanças em detrimento das diferenças; etnocentrismo; estereótipos e preconceitos; incompreensão não-verbal; e problemas linguísticos.

⁴¹ Para Jandt (1998), “pidgin” consiste numa língua de comércio, artificial, ou seja, sem falantes nativos, composta por elementos da(s) língua(s) dominante(s) de dada situação de comunicação, com um vocabulário e gramática muito reduzidos e simplificados. Já os crioulos são, na sua perspetiva, espécies de “pidgin”, com a diferença que são “nativizados”, ou seja, constituem-se como LM de vários falantes, pelo que o seu vocabulário e gramática estão mais expandidos, sendo partilhados por uma comunidade alargada de falantes e utilizados para vários fins.

“Modelo das componentes da Competência Intercultural”, de Hamilton, Richardson, & Shuford (1998)

No entendimento destes autores, a competência intercultural inclui três componentes (atitudes, conhecimento e aptidões) que, por sua vez, se desdobram em várias competências, como demonstra a figura abaixo:

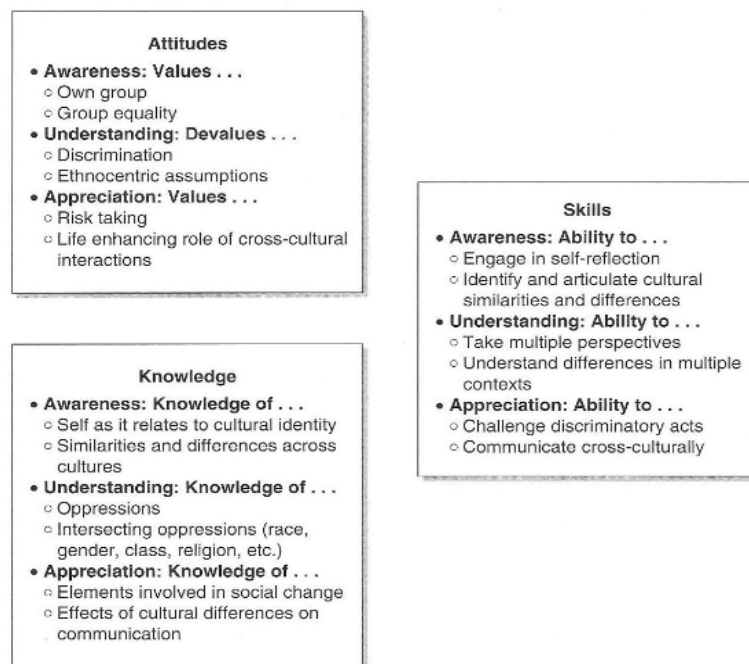


Figura 10 – Modelo das componentes da Competência Intercultural, de Hamilton, Richardson & Shuford (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 11).

De acordo com a componente mais afetiva ou motivacional, denominada pelos autores de ‘attitudes’, espera-se que os comunicadores interculturais valorizem as suas próprias pertenças; reconheçam o relativismo das suas tradições culturais, respeitando e valorizando as outras tradições; assim como apreciem a experiência de situações de interação intercultural, às quais podem estar subjacentes riscos de várias ordens. Estas atitudes complementam uma panóplia de conhecimentos que se consubstancia numa dimensão mais cognitiva do comunicador intercultural, tais como: consciencialização de identidades culturais e de semelhanças e diferenças entre as culturas; reconhecimento das fronteiras entre grupos sociais/culturais, bem como das suas histórias, nomeadamente das suas relações opressivas dentro do próprio grupo ou entre grupos; conhecimento das potenciais influências das diferenças culturais no processo de interação e apreciação dos fatores inerentes a processos de mudança social. Os autores referem-se ainda a uma componente mais praxeológica, reconhecendo um conjunto de ‘skills’ fundamentais para o comunicador intercultural, a saber: autorreflexão; identificação, compreensão e articulação de semelhanças e de diferenças em contextos variados; capacidade de analisar uma situação sob

diversas perspectivas; capacidade de contrariar ações discriminatórias; e capacidade de comunicar entre diversas culturas (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 10 e 11).

No nosso entender, e pelas mesmas razões enunciadas a propósito do modelo de Jandt (1998), trata-se de um modelo também prescritivo, orientado para a descrição espalhada do que é (ou deve ser) a competência intercultural. Trata-se, portanto, mais uma vez, de um modelo simplista e linear do que se espera que seja um comunicador intercultural, à semelhança do modelo anterior.

Por fim, importa salientar que, ao contrário de Jandt (ibidem), estes autores não fazem referências diretas à dimensão linguística da interação intercultural, nem mesmo quando se referem a conhecimentos e aptidões de natureza comunicativa, colocando unicamente a tónica na dimensão cultural.

“Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi (1998)

Este modelo de competência intercultural foi desenvolvido no âmbito da construção de uma teoria de gestão de trabalho presencial em contextos de comunicação intercultural, em que se identificaram quatro dimensões da competência intercultural: uma dimensão cognitiva; uma dimensão analítica (‘mindfulness’); uma dimensão interacional; e outra relativa à gestão do trabalho presencial (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12), tal como a figura abaixo pretende demonstrar:

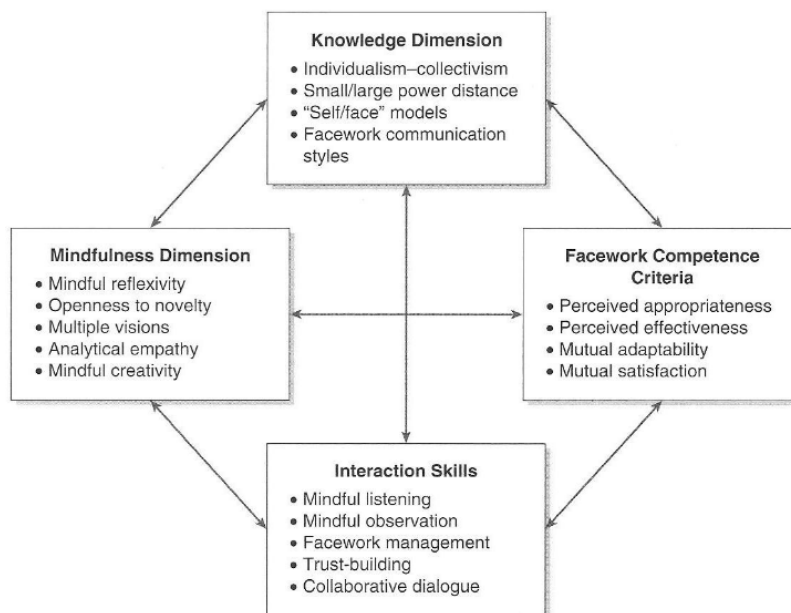


Figura 11 – “Modelo de Competência Intercultural”, de Ting-Toomey & Kurogi (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12).

Trata-se de quatro dimensões que se interrelacionam entre si, reconhecendo que cada uma delas contribui para o desenvolvimento das outras, influenciando-se mutuamente.

A dimensão cognitiva integra conhecimentos declarativos relativos à gestão de fatores que podem ser geridos diferentemente de contexto cultural para contexto cultural, como individualismo/coletivismo; distância; modelos de negociação de identidade; e estilos de gestão de trabalho presencial. A dimensão analítica (‘mindfulness’) inclui a capacidade de reflexão, de adoção de múltiplas perspetivas, de empatia, de criatividade e de abertura em relação à novidade, sendo que esta última capacidade, no nosso entendimento, está diretamente relacionada com fatores motivacionais e pessoais intrínsecos a cada indivíduo e à sua forma de estar no mundo. À dimensão interacional estão subjacentes ‘skills’ primordiais, na opinião dos autores, para o sucesso de interações interculturais, como, por exemplo: escuta ativa; observação cuidadosa; gestão do trabalho presencial; construção de relações de confiança; e diálogo colaborativo. Na perspetiva dos autores, estas três dimensões constituem-se simultaneamente como resultados e fatores potenciadores de competências de gestão de trabalho presencial, como a adequação, a eficácia, a adaptabilidade e a satisfação perante os resultados (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12).

Como se pode depreender, este modelo não enfatiza de forma tão evidente como os anteriores uma dimensão afetiva ou motivacional, sublinhando a importância das dimensões cognitiva e praxeológica (incluimos nesta última, a dimensão analítica e a dimensão interacional), assim como, da dimensão de gestão das dinâmicas de trabalho presencial em contexto intercultural.

Em relação aos modelos anteriores, este é de natureza mais descritiva, identificando traços característicos de um comunicador intercultural e estabelecendo relações entre eles, numa lógica recursiva, nomeadamente em contextos de gestão de trabalho presencial. Contudo, apesar desta conceção mais dinâmica e mesmo acional da competência intercultural, os autores desvalorizam uma dimensão que, no nosso entendimento, é fundamental para o sucesso de encontros interculturais: a afetiva ou motivacional.

Para além disso, no nosso ponto de vista, os autores desvalorizaram ainda uma outra dimensão importante: a linguística. Apesar de se referirem a um ‘collaborative dialogue’ nos ‘skills’ interativos, não colocam a tónica na questão da gestão das línguas presentes nesse diálogo que se pretende colaborativo.

“Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey (2000)

Este é um modelo construído segundo uma outra perspetiva, tentando demonstrar quais as variáveis em interação na construção de uma relação de qualidade aquando de um encontro intercultural. Trata-se de um modelo desenvolvido no âmbito de um estudo de uma organização internacional, com o intuito de identificar “the facets of intercultural communication that can aid in the development of strong global relational networks within a complex operating environment” (Griffith & Harvey, 2001, p. 89).

Griffith e Harvey (2001) não pretenderam proceder a uma dissecação do comunicador intercultural ideal de forma a identificar as componentes que integram o seu perfil, como aconteceu nos modelos anteriores. Com esta proposta de modelização, os autores propuseram-se antes a conceptualizar as dinâmicas interativas entre quatro componentes, que se encontram em níveis diferenciados: a compreensão cultural, que parece potenciar as restantes três componentes; a competência de comunicação, que promove a interação (comunicativa e intercultural); assim como a interação comunicativa e a interação intercultural, que se influenciam reciprocamente e constituem o ponto de convergência das outras duas componentes (ibidem; Spitzberg & Changnon, 2009). Estas quatro componentes, apesar de não estarem todas ao mesmo nível, concorrem para a qualidade da relação intercultural, tal como a figura abaixo pretende dar conta:

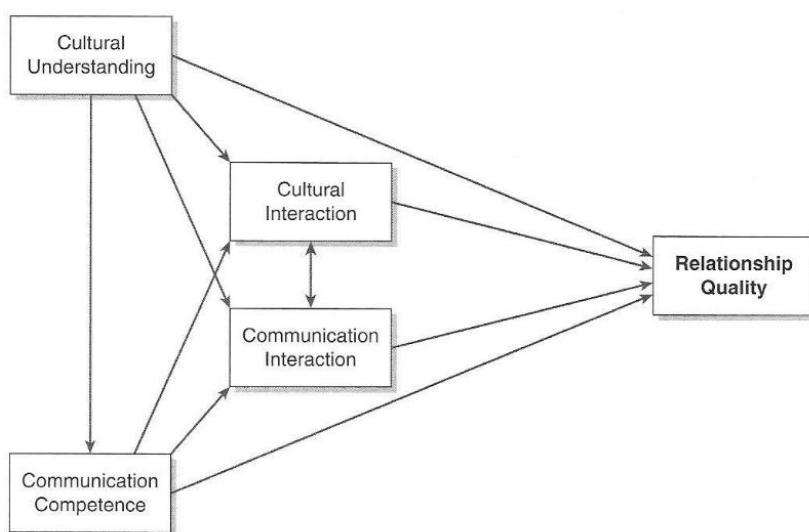


Figura 12 – “Modelo de Comunicação Relacional Intercultural”, de Griffith & Harvey (Griffith & Harvey, 2001, p. 94).

Na componente ‘Cultural Understanding’, os autores integram “a set of abilities and cultural knowledge (...) that enables a person to engage in appropriate and meaningful interactions with people of divergent national and organizational cultures” (Griffith & Harvey, 2001, p. 95), tendo em vista a promoção da interação comunicativa e intercultural. Na opinião dos autores, esta é uma componente crucial para o estabelecimento de uma interação intercultural de qualidade, papel central que é visível na figura acima através das setas que representam as influências entre as várias componentes, sendo que esta componente é a única que tem repercussões em todas as outras.

Já a componente ‘Communication Competence’ diz respeito à capacidade para negociar sentido verbal e não verbal em situações de comunicação intercultural. Trata-se de uma gestão da comunicação de natureza cultural, e não tanto de natureza linguística: “communication competence is founded on cultural understanding of the communication strategies network partners employ” (ibidem, p. 97).

A ‘Communication Interaction’ consiste na negociação de estratégias de comunicação, isto é, “involves the hybridization of communication strategies within a relationship thus the development of a new communication culture” (Griffith & Harvey, 2001, p. 97), pelo que, uma vez mais, se assiste a uma gestão das estratégias de comunicação de um ponto de vista cultural, sem qualquer referência direta a estratégias de negociação da(s) língua(s) da interação.

Por fim, a componente ‘Cultural Interaction’ refere-se a negociações ou ajustamentos culturais durante o processo de interação, com o objetivo de criar uma ‘third-culture’: “the greater level, frequency, and importance of the intercultural communication, the higher is the probability of blending the cultures” (ibidem, p. 98).

Como se pode depreender, neste modelo, “cultural understanding and communication competence influence each other, directly predict relationship quality, and indirectly predict it through cultural interaction and communicative interaction experiences” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 30). Contudo, quando os autores se referem à comunicação, referem-se a uma comunicação estritamente cultural, sem uma referência direta a uma dimensão linguística, o que talvez se deva ao contexto em que o estudo foi desenvolvido, onde, certamente, existirá uma língua de comunicação entre os funcionários da organização internacional, língua que provavelmente será o Inglês.

“Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, Deardorff (2006)

Este modelo piramidal da competência intercultural emergiu no âmbito de um estudo de características heurísticas, desenvolvido a partir da análise das definições e das componentes da CCI apresentadas por 23 especialistas na área⁴². Trata-se, portanto, de uma tentativa de aglutinação de várias definições e modelizações da CCI, pelo que estamos perante um modelo mais rico e mais complexo, que, recorrendo à metáfora da pirâmide, ilustra as dinâmicas entre as várias componentes da CCI, sendo que os níveis inferiores suportam e propulsionam o desenvolvimento dos níveis superiores. Contudo, para que a pirâmide permaneça sólida, todas as componentes devem estar cimentadas e articuladas, da forma como a figura que se segue nos ajuda a visualizar:

⁴² Deste estudo resultou ainda outra proposta de modelização da CCI, o “Modelo Processual da Competência Intercultural”, que será objeto de análise na secção 1.2.3, relativa aos “discursos sobre o desenvolvimento da CCI”.

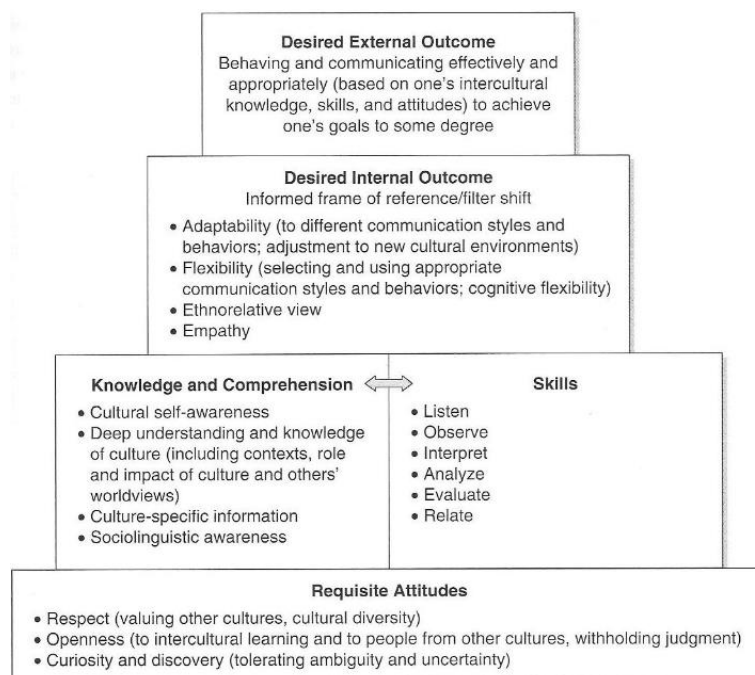


Figura 13 – “Pirâmide Modelo da Competência Intercultural”, de Deardorff (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 13).

Segundo Deardorff, a componente afetiva e motivacional (‘requisite attitudes’) consiste na base da competência intercultural, motivo pelo qual atitudes como respeito, abertura, curiosidade e gosto pela descoberta estão na base do modelo piramidal apresentado. No segundo nível da pirâmide surgem duas componentes: a cognitiva (‘Knowledge and Comprehension’) e a praxeológica (‘Skills’). A componente cognitiva inclui autoconsciência cultural, compreensão e conhecimentos culturais aprofundados (ao nível dos contextos, dos papéis e do impacto das culturas e de outras formas de ver o mundo), conhecimentos culturais específicos e consciência sociolinguística. Já a componente praxeológica integra ‘skills’ como a capacidade de escuta, de observação, de interpretação, de análise, de avaliação e de estabelecimento de relações. Importa salientar que estas duas componentes, além de serem propulsionadas pela componente motivacional, se interrelacionam mutuamente, como pretende demonstrar a seta bidirecional que se encontra entre as duas. Da interação recursiva entre estas três componentes, o autor considera que existe um conjunto de resultados desejáveis, quer a nível interno, isto é, intrínseco ao sujeito, como as capacidades de adaptação, de flexibilidade, de empatia e uma visão etnorrelativa (terceiro nível da pirâmide); quer a nível externo, referente à forma como o sujeito gere a interação, comportando-se e comunicando de forma eficaz e apropriada ao contexto da interação intercultural (quarto nível) (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 13 e 14).

Este é um modelo de descrição da competência intercultural mais complexo, onde, por um lado, se identificam as componentes da competência e se descrevem as dinâmicas de recursividade que se estabelecem entre elas:

Knowledge and skills presuppose some attitudinal dispositions, and collectively, attitudes, knowledge, and skills are likely to produce outcomes that illustrate the recursive nature of competence – outcomes are the result of elements that produce them, in this case attitudes, knowledge, skills, and resulting behaviors (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14).

No que se refere à dimensão linguística e comunicativa, Deardorff reconhece-lhe uma maior relevância, destacando-se dos modelos já apresentados, onde esta dimensão foi bastante ignorada. Nesta modelização piramidal, conhecimentos como a consciência sociolinguística; capacidades como a escuta ativa e a interpretação, que estão profundamente relacionadas com competências linguísticas e comunicativas; competências como a adaptabilidade a diferentes estilos de comunicação e flexibilidade na seleção e utilização de estilos de comunicação, relacionadas com competências sociolinguísticas, socioculturais, discursivas e pragmáticas; constituem-se como importantes elementos de uma competência intercultural. Contudo, não encontramos qualquer referência, na dimensão cognitiva, ao repertório plurilingue do sujeito, nem, na dimensão praxeológica, à gestão desse repertório, elementos que, na nossa perspectiva, são fundamentais para o desenvolvimento da CCI.

“Modelo de competências globais”, de Hunter, White, & Godbey (2006)

Este modelo emergiu no âmbito de um estudo que envolveu 17 sujeitos, entre os quais professores, gestores de recursos humanos, diplomatas, formadores e membros do governo norte-americano, com o intuito de definirem, através do método Delphi⁴³, as componentes de uma competência de comunicação global, que, no nosso entendimento, se podem relacionar com as competências de comunicação intercultural.

Segundo os sujeitos do estudo, a componente basilar do perfil de um comunicador globalmente competente parece ser o autoconhecimento, representado, na figura que se segue, pelo quadrado branco central do modelo: “a person should attempt to understand his or her own cultural box before stepping into someone else’s” (Hunter et al., 2006, p. 279; cit. in. Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14). Com base nesta capacidade de compreender as normas culturais intrínsecas à própria cultura do sujeito, ele desenvolverá, de acordo com esta modelização,

⁴³ O método Delphi é normalmente usado para explorar um tópico com um determinado grupo de sujeitos, levando-os a partilharem e a negociarem as suas conceções em relação ao tópico em análise até chegarem a um consenso, que, na perspectiva dos seguidores desta metodologia, estará mais próximo da verdade. Para mais informações acerca do método, consultar: <http://creatingminds.org/tools/delphi.htm>.

competências fundamentais para interagir num mundo cada vez mais globalizado, tais como: reconhecer diferenças culturais, demonstrar abertura relativamente à vivência de novas experiências e relativamente à diversidade, e, por fim, respeitar o Outro, não fazendo juízos de valor acerca das suas normas culturais. Estas competências, aliadas ao autoconhecimento a que nos referimos anteriormente, e a um conhecimento aprofundado da história mundial e dos desafios da era da globalização, dotarão o comunicador global competente de capacidades para interagir num mundo cada vez mais globalizado, a saber: identificação e compreensão de diferenças culturais; participação eficaz em ambientes caracterizados pela diversidade cultural; colaboração no processo de construção de sentido entre indivíduos provenientes de diversas culturas; e autoavaliação da sua performance intercultural (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 14 e 15). Na figura que se segue, os autores tentaram representar as várias componentes desta competência de comunicação global, bem como as relações entre elas:

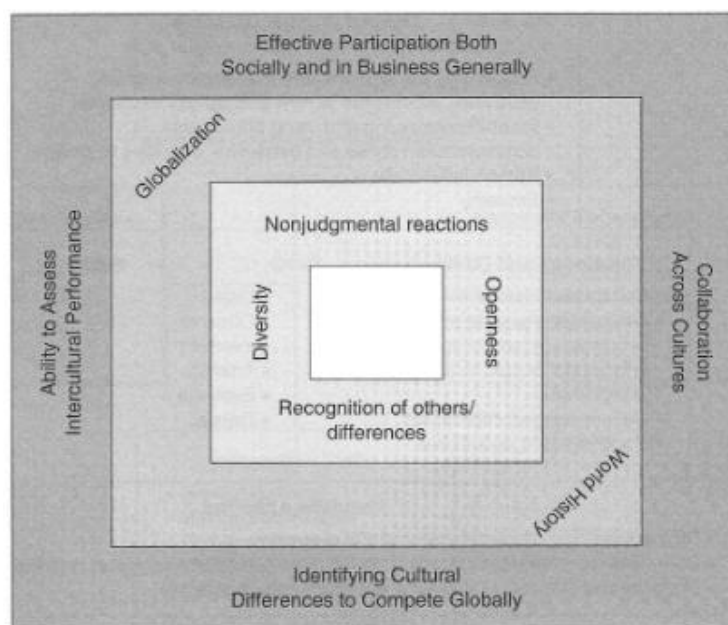


Figura 14 – “Modelo de Competências Global”, de Hunter, White & Godbey (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 14).

Como se pode depreender, este é um modelo descritivo que enfatiza o autoconhecimento, apresentando-o como fator *sine qua non* para compreender o Outro, demonstrando abertura e respeito pela sua cultura.

Para além disso, estão presentes as três componentes que, geralmente, se relacionam com a competência intercultural: componente afetiva ou motivacional (abertura e respeito pelo Outro), cognitiva (autoconhecimento, conhecimento das outras culturas, conhecimento da história mundial) e praxeológica (participação e colaboração na interação intercultural, identificação de diferenças entre as culturas, autoanálise). Contudo, parece-nos que as componentes cognitiva e praxeológica

têm um maior peso, em detrimento da afetiva, o que nos leva a concluir que, para estes sujeitos, as competências para competir num mundo cada vez mais global se resumem essencialmente a conhecimentos sobre a sua cultura, a cultura dos outros e a história mundial, assim como as capacidades de compreender as diferenças culturais em jogo numa determinada situação e de adequar o seu comportamento e a sua participação na interação de acordo com essas diferenças, através de uma constante autoanálise crítica. Na nossa perspetiva, estas são de facto competências essenciais para comunicar em situações interculturais, mas insistimos que a dimensão afetiva consiste no ‘motor de arranque’ da CCI.

Por fim, importa refletir acerca da forte desvalorização de uma dimensão linguística neste modelo descritivo, uma vez que, em nenhum momento, encontramos qualquer referência a conhecimentos, a atitudes ou a capacidades de natureza linguística, o que nos permite concluir que, para estes sujeitos, o sucesso de um comunicador global não depende em nada das suas competências em línguas, talvez porque, no seu entendimento, a comunicação, em contexto global, só pode ser feita através do recurso a uma língua comum, geralmente o Inglês.

“Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam (2008)

Esta é uma proposta de modelização da CCI que emergiu no âmbito de um estudo empírico desenvolvido com sujeitos provenientes de diversos contextos culturais que se encontravam a estudar nos Estados Unidos da América. Trata-se de uma modelização testada em diversas ocasiões (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Arasaratnam, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009), numa tentativa de afinar o modelo de descrição da CCI, que deu origem a várias publicações e a diferentes versões das interações entre as diferentes variáveis, de acordo com os dados obtidos em cada situação. No âmbito do nosso estudo, teremos em conta a última versão do modelo a que tivemos acesso, cuja representação apresentamos na figura 15. De acordo com esta modelização, existem cinco variáveis que contribuem para o desenvolvimento da CCI: a empatia (nomeadamente cultural), o envolvimento na interação (com particular incidência na capacidade de escuta e no envolvimento cognitivo e praxeológico na interação), a atitude global (que se pretende etnorrelativa), a experiência (de vivências interculturais) e a motivação (isto é, a vontade para participar em encontros interculturais).

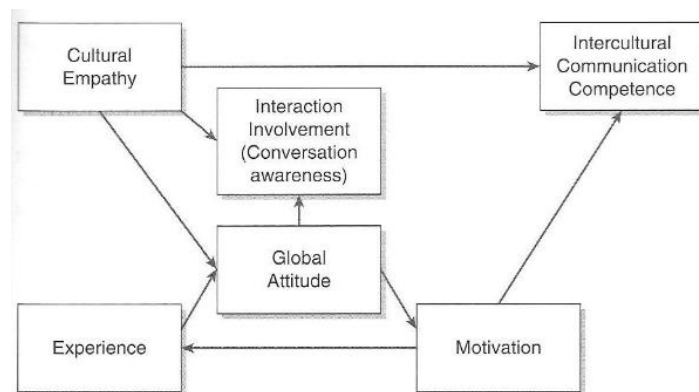


Figura 15 – “Modelo de Competência de Comunicação Intercultural”, de Arasaratnam (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 29).

Como se pode depreender da figura acima, a capacidade de empatia e a motivação parecem desempenhar um papel central no desenvolvimento da CCI, visto que ambas influenciam diretamente o desenvolvimento dessa competência, mas também influenciam outras variáveis: a empatia propulsiona o desenvolvimento de uma atitude global e do envolvimento na interação; a motivação pode originar a vivência de experiências interculturais que, por sua vez, podem fomentar o desenvolvimento de atitudes etnorrelativas. Contudo, importa salientar que empatia e motivação não estabelecem qualquer tipo de relação direta entre si, o que contribui para que sejam encaradas como variáveis cruciais para o desenvolvimento da CCI, independentes uma da outra, mas igualmente fomentadoras da CCI. Para além disso, gostaríamos de salientar que, apesar de nesta modelização não existir qualquer tipo de influência direta entre a variável envolvimento na interação e a CCI, num outro estudo, desenvolvido pela mesma autora no âmbito de um segundo teste ao modelo, foi possível estabelecer essa articulação (Arasaratnam, 2006, p. 98).

É-nos possível reconhecer, neste modelo, a presença das três dimensões recorrentemente associadas à CCI: a dimensão afetiva, subjacente, por exemplo, às variáveis atitude global e motivação, sendo esta última uma variável crucial, como já referimos; a dimensão praxeológica, visível, por exemplo, nas variáveis experiência, envolvimento na interação e empatia, constituindo esta última também uma variável crucial no desenvolvimento da CCI; e a dimensão cognitiva, que está implícita, no nosso entendimento, nas variáveis experiência e envolvimento na interação, uma vez que através das experiências interculturais o sujeito tem sempre a capacidade de alargar os seus conhecimentos relativamente a outras culturas, conhecimentos esses que poderão ser rentabilizados em posteriores momentos de interação intercultural. Contudo, a dimensão cognitiva é bastante desvalorizada, não sendo referida diretamente em nenhuma das variáveis, em favor das dimensões afetiva e praxeológica que são fortemente valorizadas nesta proposta de modelização da CCI.

Por fim, gostaríamos de salientar que, uma vez mais, se verifica a ausência de referências a uma dimensão linguística e comunicativa da CCI, pois, mesmo na variável do envolvimento na

interação, não se estabelece qualquer relação com o domínio/uso das línguas, referindo-se apenas o seguinte: “*Listening* was defined as interaction involvement (...), cognitive and behavioral engagement in conversation” (ibidem: p. 94; cf. Arasaratnam & Doerfel, 2005).

Em jeito de síntese...

Como se pode depreender desta breve abordagem à forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada em investigações norte-americanas nos últimos quinze anos, as modelizações têm-se complexificado, deixando progressivamente de se focalizarem na listagem de competências essenciais do perfil de um comunicador intercultural, a que Ogay (2000) se referia como decomposição do indivíduo em “traits, attitudes et comportements” (p. 11), para se focalizarem cada vez mais nas dinâmicas estabelecidas entre essas competências, de forma a compreender melhor como funciona a CCI em contextos de interação.

Para além disso, e apesar das investigações que deram origem às diferentes modelizações terem sido desenvolvidas em contextos diversificados, é possível reconhecer a existência de três componentes da CCI, uma mais motivacional e afetiva; outra mais cognitiva; e, por fim, outra mais praxológica ou instrumental. Contudo, não existe unanimidade no que se refere à importância atribuída a cada uma das componentes, nem ao modo como se relacionam, já que alguns autores enfatizam a componente motivacional (Arasaratnam; Deardorff), outros a cognitiva (Hunter, White & Godbey), outros a praxeológica (Arasaratnam; Hunter, White & Godbey), mas a maioria conceptualiza as três de forma equilibrada, sem tender a enfatizar nenhuma delas em particular (Griffith & Harvey; Jandt; Hamilton, Richardson & Shuford; Ting-Toomey & Kurogi).

Gostaríamos de acrescentar ainda que nos parece que a conceção de cultura que está por detrás da maioria destas modelizações é bastante objetiva e fixa⁴⁴, muitas vezes no decalque da noção de cultura nacional:

national culture encompasses the values, beliefs, and assumptions that define a distinct way of life of a group of people and is based on the fundamental concepts imparted in early individual development (...). National culture not only is deeply embedded in everyday life but also shapes how reality is interpreted in a society, such as the distribution and use of power (...), relationship definition (...), and the appropriate roles and obligations of individuals to individuals and individuals to organizations (Griffith & Harvey, 2001, p. 89).

⁴⁴ A única modelização que nos pareceu admitir a possibilidade das culturas se misturarem entre si durante o processo de interação intercultural foi a de Griffith & Harvey (2001), que referem inclusivamente a possibilidade de se proceder, aquando de um encontro intercultural, a uma “hybridization of cultural communication strategies as a «third culture»” (p. 97). Contudo, mesmo neste caso, admite-se essa mestiçagem no momento da interação, como resultado de um processo de negociação, não no interior de cada cultura ou de cada indivíduo.

Esta visão das culturas como entidades abstratas, de fronteiras fixas e facilmente identificáveis, assenta numa visão tradicional da pluralidade, não reconhecendo a pluralidade pós-moderna, em que, cada vez mais, as culturas e os indivíduos são mestiços, influenciando-se entre si. Na nossa perspetiva, esta conceção fortemente objetiva da cultura, baseada num “cultural differentialism”, isto é, “on the principle that people are different because their ‘cultural belongings/baggage’ and that objective descriptions of people’s behaviours, thoughts, opinions... can be provided” (Dervin, 2010, p. 3), poderá estar relacionada com a tradição multiculturalista característica do contexto norte-americano, onde se tende a ver as sociedades multiculturais como mosaicos, imagem que, tal como Dervin (ibidem), consideramos simplista, pois não são as culturas que compõem as sociedades, nem são elas que as fazem multiculturais, mas sim os indivíduos, e estes não são imunes às influências dos outros: “human experience is fluid and open-ended” (ibidem, p. 3).

Por fim, importa salientar a desvalorização da dimensão linguística como característica destas modelizações da CCI, que, em momento algum, se referem a modalidades de gestão das línguas da interação ou aos conhecimentos plurilingues dos sujeitos. Tal facto poder-se-á dever, no nosso ponto de vista, ao contexto geopolítico e sociolinguístico em que os estudos foram desenvolvidos, contexto esse em que o Inglês é a língua de comunicação por excelência, a língua oficial de todos os estados e a LM da maioria da população. Por este motivo, as questões linguísticas, nomeadamente as relacionadas com a negociação da língua da interação, não se colocam, pois, à partida, a interação proceder-se-á em língua inglesa.

1.2.2.2. Discursos emergentes na tradição europeia:

Modelos de “Competência Intercultural” e de “Competência de Comunicação Intercultural”, de Byram (1997)

A modelização de competência intercultural de Byram (1997) é a mais influente no contexto europeu (Dervin, 2010), tendo sido rentabilizada, inclusivamente, nos documentos orientadores do Conselho da Europa para o desenvolvimento de uma educação intercultural (Byram, 2009b; (Byram et al., 2009).

Na sua obra de 1997, Byram estabelece uma diferenciação entre a competência intercultural e a CCI, baseando essa diferenciação no estatuto da língua utilizada pelo sujeito na interação intercultural: se se trata da sua LM, o autor considera que se ativa a competência intercultural; se se trata de uma língua estrangeira, o autor reconhece uma maior complexidade ao ato de comunicação, exigindo a ativação de competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas, pelo que se refere à CCI.

Nesta perspetiva, estamos perante indivíduos com competência intercultural quando estes manifestam

the hability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact (ibidem, p. 70; cf. idem, 2009b; Byram et al., 2009).

Na perspetiva deste autor, a competência intercultural integra quatro dimensões: atitudes, conhecimento, aptidões e consciência cultural crítica. Trata-se de dimensões interdependentes que interagem entre si aquando do encontro intercultural. A figura que se segue corresponde ao esquema apresentado pelo autor com o intuito de dar conta dessa interdependência entre as várias dimensões.

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figura 16 – Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

Segundo o autor, as atitudes (‘Attitudes’) correspondem às disposições do próprio sujeito, devendo englobar atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro, reconhecendo que a sua cultura não é mais do que uma das diversas formas de ‘ver’ o mundo e evitando, assim, perspetivas etnocêntricas. O conhecimento (‘Knowledge’) consiste não só no saber sobre os outros grupos sociais e respetivas culturas e sobre os processos de interação com o Outro, como também no autoconhecimento. Os ‘skills’ de interpretação e de relação dizem respeito à capacidade do sujeito mobilizar conhecimentos adquiridos em situações já vivenciadas para interpretar factos e acontecimentos que possam surgir na interação. Os ‘skills’ de descoberta e de interação englobam a capacidade de descoberta, que consiste na habilidade em reconhecer um fenómeno num ambiente estranho e compreender o seu significado e as suas conotações, habilidade esta muitas vezes interligada com a capacidade de estabelecer relações entre fenómenos e a capacidade de interagir com o Outro colocando em ação todas as outras capacidades: “ambos estes skills permitem ao falante estabelecer uma complexa relação entre si e o interlocutor, agindo como mediador e avaliando constantemente a distância que o separa do Outro” (Araújo e Sá & Páscoa,

2002). Finalmente, a consciência cultural crítica ('critical cultural awareness') refere-se à "aptitude à évaluer – de manière critique et en se fondant sur des critères explicites – les perspectives, pratiques et produits de son pays et de sa culture et de ceux des autres" (Byram et al., 2009, p. 27 ; cf. Byram, 1997).

Como se pode depreender, as três componentes que frequentemente integram as modelizações norte-americanas também se reconhecem nesta proposta, uma vez que se identifica uma componente afetiva ('attitudes'), uma cognitiva ('knowledges') e uma praxeológica ('skills' e 'critical cultural awareness').

Por outro lado, no entendimento deste autor, a CCI implica um grau de complexidade mais alargado, uma vez que, além de uma competência intercultural, integra três competências de natureza mais linguístico-comunicativa, a competência linguística, a sociolinguística e a discursiva, como demonstra a figura que se segue:

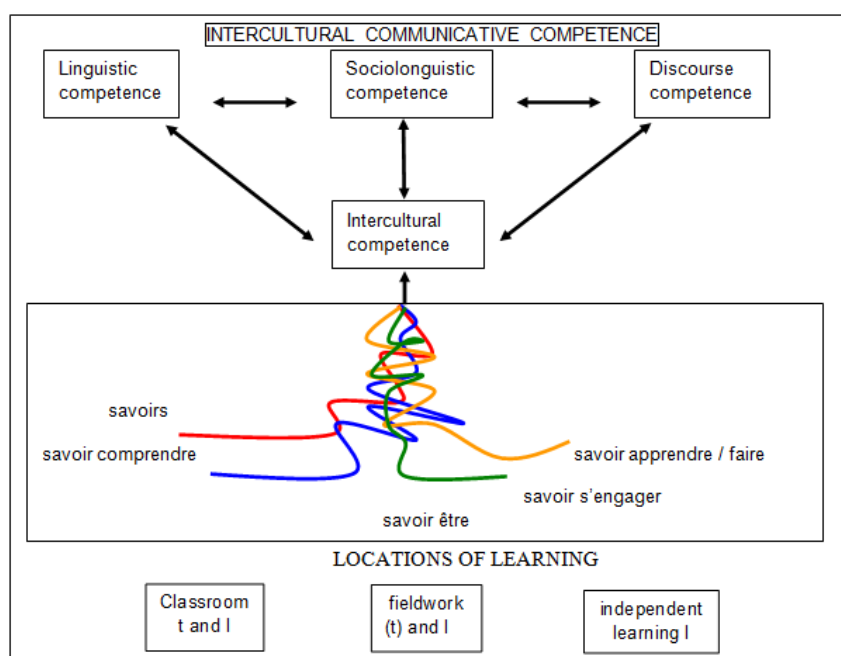


Figura 17 – Modelo de Competência de Comunicação Intercultural (Byram, 1997, p. 74)

Assim, a competência intercultural é, a par de outras três competências (linguística, sociolinguística e discursiva) uma das dimensões da CCI, interagindo com as outras três aquando do encontro intercultural. Os locais de desenvolvimento e atualização desta competência são vários, não se confinando apenas à sala de aula. Assim, a CCI pode ser desenvolvida no local de trabalho, independentemente da sua natureza, ou em locais informais, como a rua, uma esplanada à beira-mar, uma sala de cinema, a praça de uma cidade nacional ou estrangeira... Ou seja, sempre que se dê um encontro intercultural, o sujeito pode e deve aproveitar a riqueza desse contexto para desenvolver e atualizar a sua CCI.

Na perspectiva deste autor, um falante com CCI é capaz de interagir com pessoas de outros países e culturas utilizando uma ou várias línguas, rentabilizando e atualizando todos os conhecimentos adquiridos em termos linguísticos e culturais. Assim, demonstra capacidades para negociar o modo de comunicação e interação que o satisfaça a si mesmo e aos seus interlocutores. Para além disso, ao comunicador intercultural compete, muitas vezes, o desempenho do papel de mediador entre pessoas de diferentes origens culturais.

Importa ainda salientar que, ao contrário dos modelos de CCI desenvolvidos em contextos epistemológico norte-americanos, este modelo enfatiza fortemente a dimensão linguística da comunicação intercultural, considerando que quando, além de ‘backgrounds’ culturais diferentes, os indivíduos em interação falam línguas diferentes, a complexidade do encontro intercultural aumenta e, como tal, é necessário colocar em ação uma competência também ela mais complexa, a CCI.

Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural de Candelier (2000)

Candelier (2000) manifesta uma preferência em relação a um modelo integrador das competências plurilingue e intercultural, dada a indissociabilidade entre língua e cultura.

Para este autor, a competência plurilingue e intercultural integra seis componentes, que se situam essencialmente a três níveis: ‘attitudes’ (domínio do ser), ‘savoirs’ (domínio do saber) e ‘aptitudes’ (domínio do saber-fazer), que correspondem às três componentes que recorrentemente surgem associadas à CCI (afetiva, cognitiva e praxeológica, respetivamente). Na figura abaixo tentamos proceder a uma adaptação visual do modelo proposto por Candelier (2000):

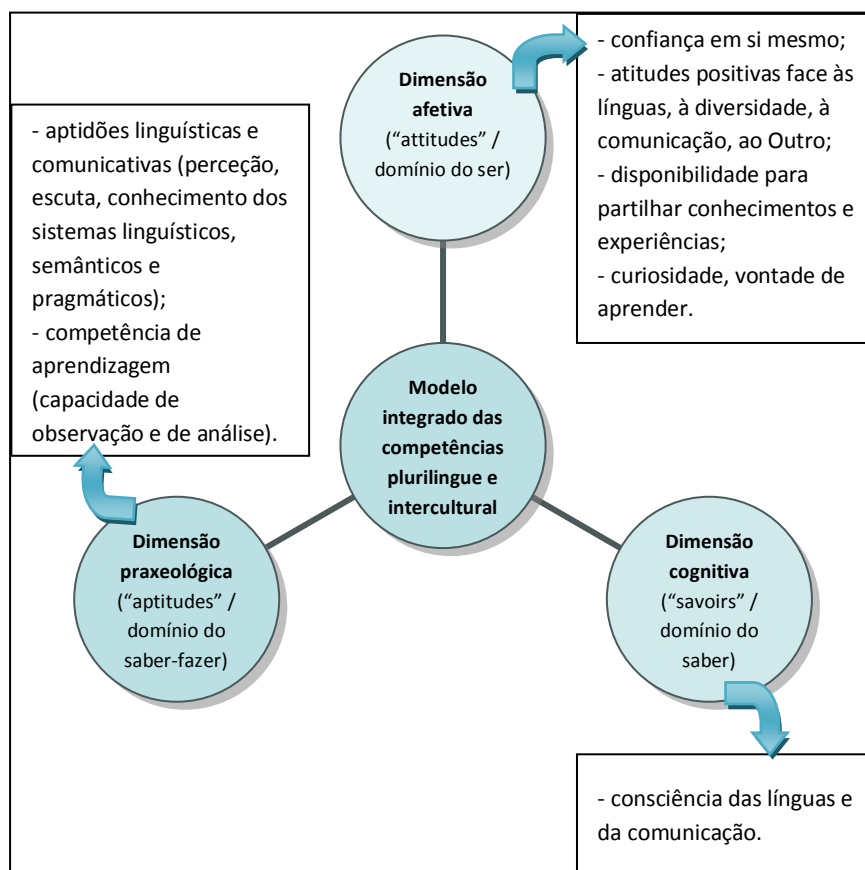


Figura 18 – Modelo integrado das competências plurilingue e intercultural, de Candelier (adaptação de Candelier, 2000)

Nesta proposta de modelização, a dimensão linguística é fortemente enfatizada, em detrimento da própria dimensão cultural, o que é visível, por exemplo, na ausência de referências aos conhecimentos acerca das tradições culturais dos interlocutores na dimensão cognitiva, aspeto fortemente valorizado nos modelos emergentes em contexto norte-americano. Para além disso, constatamos que existe uma maior valorização das componentes afetiva e praxeológica, em detrimento da cognitiva.

Modelo de “Articulação das competências e dos contextos na comunicação em contextos interculturais”, Ogay (2000)

Esta autora interessa-se pela comunicação intercultural no seu todo, valorizando a sua dinâmica. Assim, parte do princípio de que uma situação de comunicação intercultural articula sempre três dimensões: a interpessoal, a interação entre grupos e a intercultural. Para Ogay (2000),

il ne faut pas oublier que ce ne sont jamais les cultures elles-mêmes qui entrent en interaction mais bien des représentants de ces cultures (...): ainsi, toute rencontre interculturelle est finalement aussi une rencontre interpersonnelle, dans laquelle chaque partenaire apporte son identité culturelle, mais aussi son identité individuelle. Et, d’autre part, toute rencontre interpersonnelle est aussi une rencontre interculturelle ou intergroupe, dans le sens où l’on ne partage jamais exactement les mêmes appartenances

de groupe et que ces identités sociales influencent le processus de communication entre «deux individus» (Ogay, 2000, p. 58; cf. Dervin, 2010; Varro, 2007).

Assim, na perspectiva desta autora, uma teoria da CCI deve ter em conta não só as componentes de uma CCI, mas também a competência de comunicação interpessoal e as competências sociais, sendo que a primeira se integra na segunda e a segunda, por sua vez, na terceira, como se de matrioscas se tratasse.

Ogay (ibidem) apresenta algumas críticas aos modelos e teorias anteriores, pois estes, na sua opinião, sobrevalorizavam o papel de apenas um dos interlocutores, referindo-se com frequência ao sujeito e ao Outro (o seu interlocutor). Ora, esta autora considera que se deve evitar esta tendência e valorizar da mesma forma o papel de todos os intervenientes no encontro intercultural. Para além disso, importa ter em conta os grupos de pertença e os contextos culturais dos diferentes interlocutores de forma a conhecer as representações sociais que cada um tem de si e do(s) Outro(s). Outra variável importante é, para esta autora, o contexto específico da interação, inserido num determinado espaço e tempo e influenciado por todas as variáveis contextuais dos sujeitos em interação.

A figura que se segue corresponde ao esquema apresentado por Ogay (ibidem) para tentar explicitar a articulação entre as competências e contextos na comunicação em situação intercultural:

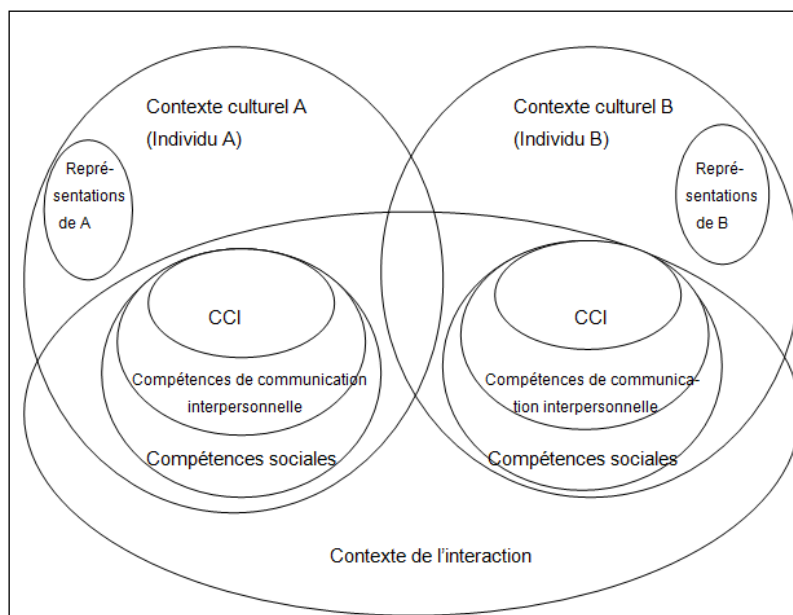


Figura 19 – Modelo de “Articulação das competências e dos contextos no seio da comunicação em contextos interculturais” (Ogay, 2000, p. 66).

A autora parte da concepção de Collier e Thomas que assenta no postulado de que só estamos perante um encontro intercultural quando pelo menos um dos interlocutores tem consciência disso,

para o desconstruir e demonstrar que um encontro intercultural pode dar-se sem que os seus interlocutores estejam conscientes de que estão a participar num processo de negociação de identidades culturais :

il est insuffisant de se reposer sur la seule expérience subjective de l'individu pour définir l'interaction, une analyse du contexte socio-politique dans lequel s'inscrit cette interaction (...) est également indispensable, ce qui nous permet de considérer le cas où des identités culturelles peuvent bien être en jeu même si les interactants n'en ont pas conscience ou ne veulent pas le reconnaître (Ogay, 2000, p. 119).

Para esta investigadora, a competência intercultural possui um caráter evolutivo, caráter baseado no modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennett, que teremos oportunidade de apresentar ainda neste capítulo. Para já, importa adiantar que se trata de um modelo que assenta na exploração da forma como os indivíduos compreendem as diferenças interculturais, reagem a elas e como esta perceção influencia o seu comportamento aquando da interação.

Em suma, na perspetiva desta investigadora, a competência intercultural pode ser ativada inconscientemente, e, uma vez ativada, interage com as competências pessoais e sociais do sujeito, com o seu contexto cultural e com as suas representações, quer da sua cultura, quer da do Outro, para responder aos estímulos provenientes do contexto da interação e do seu interlocutor. Para além disso, o seu desenvolvimento passa por seis fases distintas (cf. modelo de Bennett), sendo que, no seu auge, o comunicador intercultural deve demonstrar as seguintes caraterísticas:

- Reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as diferentes culturas em jogo;
- Aceitação e respeito pela diferença;
- Interesse e gosto por aprender mais acerca da cultura do Outro;
- Empatia;
- Pluralismo cultural;
- Integração das formas de comportamento e de pensamento do Outro nas suas próprias formas de se comportar e de pensar;
- Autoconceito assente numa perspetiva dinâmica, em constante construção.

Como se pode depreender, estas caraterísticas, integrantes da CCI, na perspetiva desta autora, podem ser agrupadas em torno das três componentes da CCI que temos vindo a reconhecer em praticamente todas as modelizações apresentadas até ao momento. Assim, a aceitação e respeito pela diferença, bem como o interesse e gosto por aprender mais acerca da cultura do Outro, poderiam integrar uma componente afetiva; o reconhecimento das semelhanças e das diferenças entre as diferentes culturas em jogo, e o autoconceito assente numa perspetiva dinâmica, em permanente atualização, poderiam integrar uma componente cognitiva; por fim, a empatia, o pluralismo cultural e a capacidade de integrar na sua forma de ser Homem formas de

comportamento e de pensamento do Outro, poderiam integrar uma dimensão praxeológica da CCI. Importa salientar que esta proposta de distribuição das características da CCI pelas três componentes está bastante equilibrada, pelo que não nos parece que a autora sobrevalorize, no seu discurso, nenhuma das componentes.

Por fim, gostaríamos de referir que, apesar de aparentemente a dimensão linguística parecer esquecida nesta proposta de modelização, ela está bem presente na relação de integração entre CCI, competências de comunicação interpessoais e competências sociais, relação a que atrás nos referimos através da comparação com as matrioscas. Na verdade, para esta autora, qualquer ato de comunicação intercultural é simultaneamente intercultural, intergrupar, e, sobretudo, interpessoal, pelo que a dimensão linguística não pode nunca ser ignorada. Neste sentido, propõe-se a possibilidade de existirem situações de comunicação intraculturais e monolíngues; interculturais e monolíngues; e interculturais e multilíngues⁴⁵ (Ogay, 2000, p. 60), de acordo com os contextos linguísticos e culturais dos interlocutores, pelo que, para evitar situações de incompreensão e de obstáculos à comunicação, importa estar consciente do seguinte: “lorsque nous communiquons avec des Autres, nous interprétons souvent leurs messages en utilisant nos propres cadres de référence alors qu’ils font de même en interprétant nos messages avec leurs propres cadres de référence” (Ogay, 2000, p. 68). Contudo, apesar da relevância atribuída à dimensão linguística, Ogay (ibidem) não se refere ao papel de uma competência plurilíngue numa comunicação intercultural multilíngue, ao contrário de Candelier (2000), que alia as duas competências numa só.

“Modelo de Competência Intercultural”, de INCA Project (2004)

INCA (www.incaproject.org) é um projeto europeu interdisciplinar fundado pela União Europeia no âmbito do programa Leonardo Da Vinci que tem desenvolvido programas de formação para a competência intercultural, tendo como público-alvo pessoas que trabalham no campo da engenharia, uma vez que “it was defined that intercultural competence is needed by young engineers and professionals offered postings abroad, or those working in multicultural or multilingual teams in their own country” (INCA, 2004a, p. 3). Apesar de este projeto ser mais direcionado para o ramo das engenharias, pode ser aplicado a qualquer outro campo da sociedade, incluindo o da formação de professores, pois as salas de aula europeias estão muito longe de ser linguística e culturalmente homogêneas.

Para a equipa de investigadores do projeto (composta Michael Byram, Torsten Köhlmann, Bernd Müller-Jacquier, Gerhard Budin, entre outros), “intercultural competence enables you to interact both effectively and in a way that is acceptable to others when you are working in a group

⁴⁵ Para esta autora, é impossível a existência de situações de comunicação intracultural e multilíngue.

whose members have different cultural backgrounds” (INCA, 2004a, p. 3), podendo ser definida como “the range of knowledge and skills an individual needs to interact with colleagues from other countries, cultures, language backgrounds and social identities (ibidem, p. 15).

Nesta perspectiva, a competência intercultural subdivide-se em três grandes dimensões: abertura (‘openess’), saber (‘knowledge’) e adaptabilidade (‘adaptability’), dimensões que nos recordam as componentes afetiva, cognitiva e praxeológica, respetivamente.

A primeira dimensão integra duas subcompetências: respeito pelo Outro e tolerância relativamente à ambiguidade. O respeito pelo Outro constitui a base da competência intercultural, articulando-se com a capacidade de descentração, isto é,

willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and an ability to see how they might look from an outsider’s perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours (idem, 2004b, p. 9).

Esta subcompetência tem como base, para além da capacidade de descentração, atitudes de curiosidade, abertura e respeito em relação à cultura do Outro. A tolerância relativamente à ambiguidade consiste na “ability to accept ambiguity and lack of clarity and to be able to deal with this constructively” (ibidem, p. 4), ou seja, a capacidade de encarar a ambiguidade, característica normal de qualquer encontro intercultural, não como uma barreira à comunicação, mas como um desafio, construindo estratégias de superação da ambiguidade *na* e *pela* interação intercultural.

Relativamente à segunda dimensão (saber), esta integra as subcompetências empatia e descoberta do saber. Tal como acontece nas outras teorias da competência intercultural, a empatia é definida como “the ability to project oneself into another person’s perspective and their opinions, motives, ways of thinking and feelings. Empathic persons are able to relate and respond in appropriate ways to the feelings, preferences and ways of thinking of others” (ibidem, p. 11). Como se depreende facilmente, esta subcompetência está intimamente ligada à designada por respeito pelo Outro e, juntamente com esta, constitui a base da educação intercultural. A capacidade de descoberta do saber consiste na constante atualização do repertório individual através do recurso, em situação de comunicação intercultural, aos conhecimentos pré-adquiridos sobre o Outro e a sua cultura (muitas vezes estereotipados) e na sua relação com novos conhecimentos que possam surgir no desenrolar da interação. Para isto,

we need the skills of ‘reading’ the environment, for example the signs and symbols of the street scene, the significance of modes of dress, the style and types of newspaper texts. Where we cannot read, we have to know how to ask and how to interpret answers (ibidem, pp. 8 e 9).

Por fim, a terceira e última dimensão (adaptabilidade) integra a flexibilidade comportamental e a competência comunicativa. A flexibilidade comportamental “is the ability to adapt one’s own

behaviour to different requirements and situations” (INCA, 2004b, p. 5). No caso da comunicação intercultural, trata-se da capacidade de adequar os comportamentos às diferentes situações e às normas culturais dos interlocutores. Esta subcompetência mantém uma relação de interdependência com as subcompetências da capacidade de descoberta, da empatia e do respeito pelo Outro, pois o sujeito só consegue flexibilizar o seu comportamento à medida que for desenvolvendo estas três subcompetências.

A competência comunicativa remete para a dimensão linguística da comunicação intercultural, pois a interação entre pessoas de diferentes culturas é também uma interação entre pessoas com diferentes repertórios linguísticos:

problems in intercultural communication often occur because the communication partners follow different linguistic conventions. People from different cultures associate different meanings with specific terms; they express their intentions in different linguistic forms, they follow different cultural conventions of how a conversation should take place with regard to its content or its structure. The meaning of gestures, mime, volume, pauses, etc. also differs from one culture to the other. This is all exacerbated by the use of foreign languages, when people are often not able to formulate or interpret intentions appropriately in given contexts (ibidem, p. 6).

Posto isto, a competência comunicativa requer três capacidades específicas: capacidade de lidar com diferentes convenções comunicativas (adaptação do comportamento discursivo às convenções em jogo na interação), capacidade de lidar com os efeitos das diferentes convenções comunicativas (negociação de regras discursivas comuns), e capacidade de lidar com dificuldades comunicativas (utilização de estratégias metacomunicativas para resolver dificuldade decorrentes da situação de comunicação).

Para tentar avaliar a CCI dos sujeitos, estes investigadores criaram níveis de desenvolvimento das várias subcompetências, clarificando os desempenhos característicos de cada um deles. Neste sentido, para cada uma delas estão previstos três níveis de desenvolvimento, o que nos leva a concluir que se trata de uma competência que pode ser constantemente aperfeiçoada, atualizada e reconstruída ao longo da vida (idem, 2004a).

Em suma, segundo este grupo de investigadores, a competência intercultural é evolutiva e pluridimensional, englobando três dimensões, que, por sua vez, integram seis subcompetências, como se pode constatar na figura seguinte:

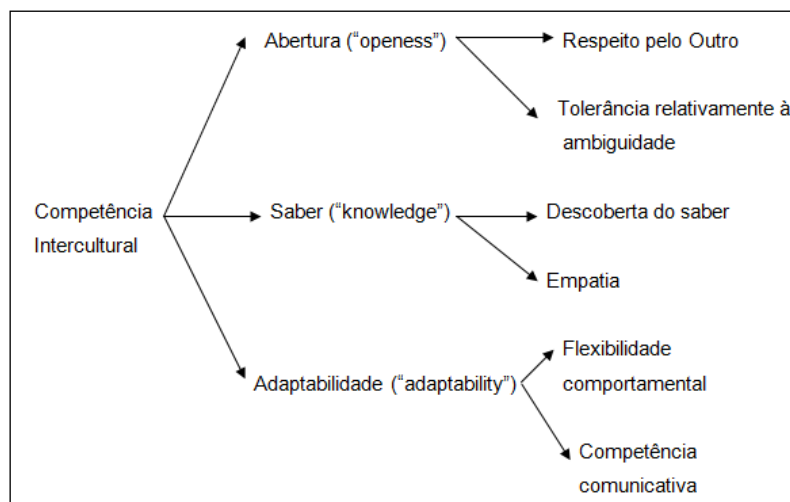


Figura 20 – Modelo de Competência Intercultural (adaptação visual de Inca Project, 2004a).

Importa salientar que, nesta proposta de modelização, é reconhecido um importante papel à dimensão linguístico-comunicativa da competência intercultural, sendo que uma das componentes da dimensão “adaptabilidade” reflete totalmente essa posição. Contudo, parece-nos que esta dimensão continua a ser desvalorizada em relação à dimensão cultural, o que é visível, por exemplo, na ausência de referências ao repertório plurilingue individual do sujeito na componente “descoberta do saber” da dimensão cognitiva, repertório esse que é desejável que seja reconhecido e constantemente desenvolvido para que o indivíduo consiga lidar com as dificuldades e desafios comunicativos característicos de situações de comunicação intercultural, negociando códigos de comunicação, rentabilizando os conhecimentos de natureza comunicativa, linguísticos e não-linguísticos, adequados a cada situação em concreto.

“Modelo de competências de apreciação da diversidade”, de Dervin (2007)

Esta proposta de modelização é, na opinião do autor, “very similar to the previous” (Dervin, 2010, p. 12), apesar de ter sido desenvolvida no âmbito de um pensamento epistemológico fortemente marcado pelas teorias da pluralidade pós-moderna, que negam a existência de culturas puras, de indivíduos monoculturais e de situações de comunicação monolingues e monoculturais, abordagem que o autor denomina de “subjectivist / *mélange* approach”: “the approach is based on an examination of the co-construction of identities and cultures and fully identities itself in hypermodern and postmodern analysis of contemporary world and concentrates above all on the development of *savoirs-faires* and *savoir-analyser*”⁴⁶ (ibidem, p. 10).

⁴⁶ O itálico está grafado no original.

Segundo as palavras do próprio autor, a construção deste modelo foi fortemente influenciada por três pressupostos que passamos a enunciar de uma forma sucinta: i) as identidades coconstróem-se em interação com os outros, num processo de negociação entre o que queremos ser, como nos apresentamos aos outros e como vemos os outros e eles no veem a nós; ii) numa interação, não comunicamos necessariamente com o nosso interlocutor na sua individualidade e complexidade, mas com a representação que temos dele, adequando o nosso comportamento e a nossa forma de comunicação a essa representação; iii) todos somos diversos, isto é, todos nós temos pertenças múltiplas, que nos aproximam e distanciam, simultaneamente, dos outros, pelo que importa que reconheçamos essa pluralidade individual que nos caracteriza e que a consigamos reconhecer nos outros, não caindo na tentação simplificadora de rotular os indivíduos, agrilhando-os a uma determinada pertença cultural, religiosa, política ou de outra ordem, que seja imediatamente mais visível.

Com base nestes postulados de carácter pós-moderno, Dervin (2010) propõe um “model of proteophilic competences”, ou seja, um modelo de competências de apreciação desta diversidade pós-moderna, assente em três componentes: “Savoir-faire I”; “Savoir-faire II” e “Savoir-réagir/agir”, componentes que se articulam entre si e remetem umas para as outras, como tentamos demonstrar na figura que se segue:

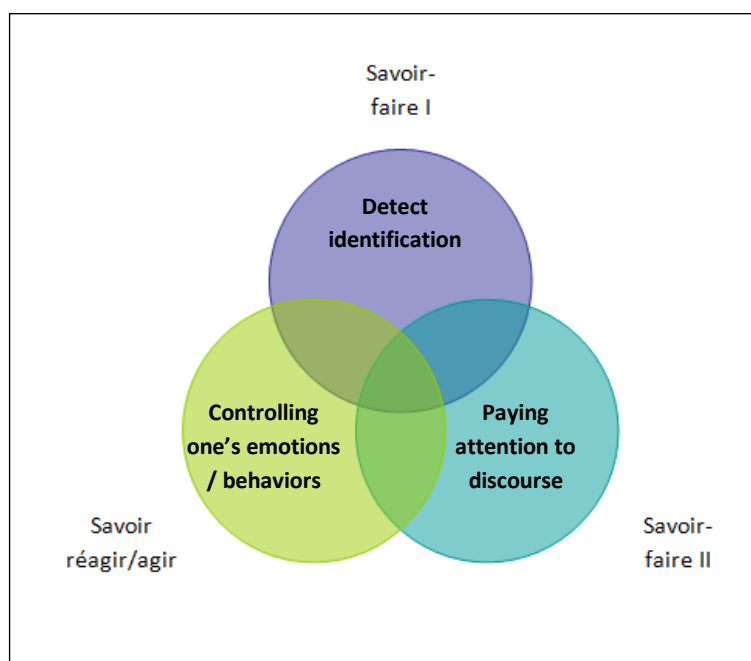


Figura 21 – Modelo de competências de apreciação da diversidade, de Dervin (adaptação visual de Dervin, 2010)

A componente “Savoir-faire I” consiste na identificação da identidade dos interlocutores em situação de interação intercultural. Na perspetiva do autor, um comunicador intercultural deverá estar “fully aware that every individual (...) is multiple and complex but that every (inter-)locutor

can adapt their discourse to contexts and/or interlocutors by presenting a group or a national identity in order to please, confirm a representation or defend themselves” (Dervin, 2010, p. 13).

Já a componente “Savoir-faire II” diz respeito à atenção aos discursos, ou seja, ao que é dito, nomeadamente às contradições discursivas e à gestão quer de discursos tendencialmente etnocêntricos, racistas ou xenófobos, quer de discursos xenófilos, isto é, excessivamente valorizadores dos outros, encarando-os com algum exotismo. É nesta dimensão que as aptidões linguísticas se articulam com as competências interculturais, na perspetiva do autor, já que “one cannot always control all the meanings and nuances in a foreign language” (ibidem, p. 13). O autor chama ainda a atenção para a necessidade de prestar bastante atenção aos efeitos dos nossos discursos nos nossos interlocutores, pois, muitas vezes, podemos chocar alguém sem nos apercebermos: “one can also shock one’s interlocutor without even knowing (s/he may not even be showing their real feelings in relation to this situation / context)” (ibidem, p. 13).

Por fim, a componente “Savoir-réagir / agir” consiste no controlo das emoções e dos comportamentos, isto é, na capacidade de não reagir de forma impulsiva a determinadas situações de mal-entendido (numa forte articulação com a inteligência emocional - Goleman, 2010), assim como a capacidade de compreender que “individuals are human beings and that they have emotions, feelings, experience, bad/good moods, personal problems” (Dervin, 2010, p. 13) e que, por vezes, mesmo inconscientemente, estes fatores podem influenciar a interação e/ou a relação que se estabelece com os interlocutores. Sendo assim, o comunicador intercultural, nestas situações deve, por um lado, evitar proceder a generalizações culturalistas baseadas em más experiências esporádicas com ‘representantes’ de determinado contexto cultural; e por outro lado, evitar que as suas emoções, ou problemas pessoais, ou más experiências, ou o mau-humor influenciem negativamente a sua forma de estar na interação (ibidem, p. 14).

No nosso ponto de vista, embora com outro tipo de organização, as três componentes normalmente associadas às propostas de modelização da CCI que temos vindo a apresentar, a afetiva, a cognitiva e a praxeológica, acabam por estar diluídas e integradas nas três componentes apresentadas por Dervin (ibidem), uma vez que, em cada uma delas, é possível identificar atitudes de abertura e de valorização da diversidade (componente afetiva); conhecimentos, quer de natureza cultural, quer de natureza linguística (componente cognitiva); e capacidades de análise, de reflexão, de negociação e de gestão (componente praxeológica).

Por fim, apesar do autor conceder algum espaço à dimensão linguística da comunicação intercultural, nomeadamente no âmbito da componente “Savoir-faire II”, relativa à gestão discursiva, parece-nos que falta reconhecer a importância do repertório individual plurilingue dos indivíduos, decorrente das suas experiências de aprendizagem formal e informal de línguas,

repertório esse que tem vindo a ser fortemente valorizados nos discursos políticos, linguísticos, educativos e científicos da era pós-moderna.

Em jeito de síntese...

Podemos afirmar que, tal como nos discursos emergentes em contextos epistemológicos norte-americanos, também no contexto europeu, ao longos dos últimos quinze anos, assistimos a uma crescente complexificação das propostas de modelização da CCI que, progressivamente, deixaram de se focalizar apenas nas componentes que devem integrar a competência intercultural ou a CCI (Byram, 1997; Candelier, 2000; INCA, 2004), para se centrarem mais sobre as dinâmicas de interação entre essas componentes e a identificação de variáveis exteriores às competências dos(s) sujeito(s) que podem influenciar o sucesso da comunicação intercultural (Ogay, 2000; Dervin, 2010).

Assim, parece-nos que a forma como a CCI tem vindo a ser conceptualizada mais recentemente em contexto europeu é fortemente influenciada pelo paradigma de pensamento contemporâneo, sendo possível identificar, no modelo de Ogay (2000), indícios que remetem já para a tomada de consciencialização da pluralidade pós-moderna, bem como dos desafios que este pensamento nos tem vindo a colocar; e, no de Dervin (2010), esse pensamento pós-moderno surge de uma forma assumida e maturada, consumado numa proposta de modelização inovadora, no sentido em que dota de novas roupagens as preocupações que os seus antecessores já tinham vindo a manifestar, analisadas, agora, à luz de um pensamento pós-moderno, em que nem os indivíduos, nem as línguas, nem as culturas e nem, muito menos, as sociedades são puras: “WE all are diverse” (ibidem, p. 4).

Para além disso, gostaríamos de referir que todos os modelos europeus têm em conta, de forma direta ou indireta, as três componentes que recorrentemente surgiam associadas aos modelos norte-americanos: a afetiva, a cognitiva e a praxeológica. Contudo, parece-nos existir um maior equilíbrio na importância conferida a cada uma das componentes na grande maioria dos modelos, reconhecendo a existência de uma relação complexa, de interdependência recursiva entre elas. A única exceção consiste no modelo de Candelier (2000), em que as componentes afetiva e praxeológica são fortemente valorizadas, em relação à cognitiva.

Por fim, ao contrário da tendência dos modelos norte-americanos, onde a dimensão linguística é quase sempre ignorada, nos modelos europeus esta está bem presente, em todos os modelos analisados, sem exceção. Todavia, no nosso entendimento, a dimensão linguística continua a ser considerada o ‘parente pobre’ da CCI, sendo a dimensão cultural geralmente enfatizada. Candelier (2000) primou uma vez mais pela excecionalidade do seu modelo, sobrevalorizando, talvez

excessivamente, a dimensão linguística, em relação à cultural. No nosso ponto de vista, importa estabelecer uma relação mais equilibrada entre as dimensões linguística e cultural, dimensões, para nós, imprescindíveis para um comunicador intercultural, capaz de desempenhar o papel de mediador entre indivíduos provenientes de tradições culturais e linguísticas diversas, portadores de repertórios linguísticos e culturais diversos.

Para além disso, Candelier (2000) é o único autor que estabelece uma relação direta e complementar entre a competência plurilingue e a competência intercultural. Byram (1997) tentou fazê-lo na sua proposta de CCI, mas, no nosso entender, a ênfase na utilização de uma única língua estrangeira como meio de comunicação retira-lhe a dimensão plurilingue, que pretende ser, no fundo, a “way of life in Europe” (Beacco, 2005). No nosso entendimento, a CCI passa pela fusão entre a competência plurilingue e a competência intercultural, permitindo ao sujeito (plurilingue e intercultural) a rentabilização do seu repertório plurilingue e pluricultural aquando de encontros interculturais, bem como a sua constante atualização ao longo da vida, com o fim de, na interação com o outro, se situarem no tal ‘third space’ preconizado por Kramsch (1999).

1.2.3. ... e aos discursos sobre o desenvolvimento da CCI.

Partindo do postulado de que a CCI “is not permanent, ‘for life’, and its practice and learning never end” (Dervin, 2010, p. 15; cf. Spitzberg & Changnon, 2009), alguns investigadores norte-americanos têm-se debruçado sobre o estudo das suas dinâmicas de desenvolvimento, tentando compreender o processo de desenvolvimento desta competência e identificar “the stages of progression that would mark the achievement of more competent levels of interaction” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21).

De seguida, propomo-nos apresentar e analisar três modelizações desenvolvidas com o intuito de explicar esse processo de desenvolvimento da CCI.

“Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural”, de Bennett (1986)

Este modelo compreende seis estádios de desenvolvimento da sensibilidade cultural, representados na figura que se segue. Cada um deles corresponde a uma forma de conceber a diferença e de reagir perante ela, partindo do princípio que “interactants progress from a mono-cultural worldview to more differentiated, complex, and sophisticated multicultural worldviews” (ibidem, p. 21).

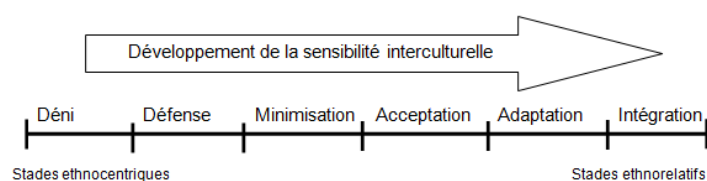


Figura 22 – Modelo de desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, de Bennett (Ogay, 2000, p. 120)

Os três primeiros estádios correspondem a visões etnocêntricas, embora entre o primeiro e o terceiro já se assista a um esbatimento desta visão, correspondente ao desenvolvimento da sensibilidade intercultural operado.

O estágio mais etnocêntrico (‘déni’) caracteriza-se pela inexistência de contacto com outras culturas e, como consequência, a convicção de que apenas a sua própria cultura é real e legítima:

comme il n’y a pas de confrontation avec la différence culturelle, l’individu n’a pas de concept pour la différence. Il s’agit de l’ethnocentrisme absolu, qui considère sa vision du monde comme la seule possible car il n’y a qu’une seule vérité (Ogay, 2000, p. 120; cf. Spitzberg & Changnon, 2009).

No segundo estágio, ‘défense’, o indivíduo estabelece alguns contactos interculturais e é capaz de identificar as diferenças, contudo, estas são encaradas como uma ameaça para a sua cultura e, como tal, combatidas: “*defense* represents more of a recognition of the other culture but in more of an ‘us’ versus ‘them’ perspective”⁴⁷ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21). Para o efeito, são utilizadas diversas estratégias, como: descrédito do(s) Outro(s), pretensão de superioridade absoluta da sua cultura em relação às outras, ou a tendência oposta, denominada de “*defense reversal*”, que ocorre quando “an adopted culture succeeds a person’s estranged culture, reflected in the conversion experience when a person «goes native»” (ibidem, p. 22). Esta pode ter uma aparência de abertura intercultural, mas não passa disso mesmo, uma vez que, na perspetiva de Ogay (2000), as pessoas que partem do princípio que as outras culturas são sempre superiores à sua, desacreditando-a, encaram-na como exótica, o que constitui sempre uma atitude etnocêntrica (pp. 120 e 121).

No estágio seguinte (‘minimization’), os sujeitos tendem a minimizar a diferença e a valorizar apenas as similitudes existentes entre as diversas culturas. Nesta fase, as diferenças são reconhecidas, mas trivializadas: “*minimization* incorporates the differences discovered in other culture(s) as somehow reflected in or extended from one’s own culture in various forms of universalistic thinking”⁴⁸ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22). Esta atitude pode basear-se, por um

⁴⁷ O itálico está grafado no original.

⁴⁸ O itálico está grafado no original.

lado, no universalismo físico, que assenta no postulado de que todos os seres humanos partilham os mesmos esquemas de comportamento de base e que a sua utilização é suficiente para garantir o sucesso da comunicação; por outro lado, no universalismo transcendental, baseado no lugar-comum “todos somos filhos de Deus”. Ao agir assim, o indivíduo está convicto de que o faz com as melhores intenções, contudo, na verdade, ele acaba por impor a sua visão do mundo ao(s) Outro(s), porque parte do princípio que ela é válida para todos. Segundo Ogay (2000), “la minimisation des différences sert à préserver un certain ethnocentrisme ‘éclairé’” (p. 121).

Os três estádios que se seguem já são considerados etnorrelativos, uma vez que correspondem não só a comportamentos e atitudes de abertura, aceitação e adaptação em relação à diferença, mas sobretudo à predisposição para se colocar na perspetiva do Outro e de autoanalisar criticamente a sua própria cultura, sendo o seu grau maior consoante se avança para o estádio seguinte: “as interactants cross over to more etnorelative perspectives, they are better able to view their own culture from the perspective of another culture or cultures” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22).

O quarto estádio (‘acceptation’) assenta não só no reconhecimento das diferenças, mas no respeito pelas mesmas. A cultura é encarada como um processo dinâmico em constante construção e mutação, logo “la réalité culturelle peut changer, les membres d’une culture y participent de façon dynamique, ils redéfinissent continuellement leur réalité culturelle” (Ogay, 2000, p. 121). Nesta fase, a exploração da diferença suscita interesse e vontade de aprender.

O estádio seguinte (“adaptation”) não se limita ao reconhecimento e respeito pela diferença, passando também pela adaptação do seu comportamento e da sua forma de pensar. A empatia (capacidade de adotar a perspetiva do Outro) e o pluralismo cultural (capacidade de passar de uma visão do mundo a outra, o que implica uma experiência de vida significativa na outra cultura) constituem as duas formas de adaptação utilizadas pelo indivíduo nesta fase (Ogay, 2000).

Por último, o auge do desenvolvimento da sensibilidade cultural corresponde ao sexto estádio (‘intégration’). Nesta fase, o indivíduo não só é sensível às diferenças culturais, aceitando-as e adaptando o seu comportamento e o seu pensamento a elas, mas chega mesmo a integrá-las, isto é, consegue avaliar um fenómeno em relação ao seu contexto cultural e comportar-se como um membro de outra cultura, enriquecendo o seu processo de construção identitária: “the process will lead to *integration* of self’s and other cultures worldviews, to the point that identity is constructed in ways that recognize marginality in the overlap of multiple cultural identities and groupings”⁴⁹ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22). Na perspetiva de Ogay (2000), “l’élément commun de ce stade est le sentiment du concept de soi comme un processus dynamique impliquant des choix à tous les niveaux d’identité” (p. 123).

⁴⁹ O itálico está grafado no original.

Para esta autora, a grande limitação do modelo em análise prende-se com o facto de ter sido concebido apenas tendo em conta a perspetiva de membros de culturas dominantes confrontados com situações de diversidade cultural, o que coloca algumas limitações à sua aplicação a membros de culturas minoritárias. Contudo, este modelo “a l’avantage d’apporter un éclairage convaincant sur les différentes représentations de la différence culturelle et leurs enjeux pour les individus, allant bien au-delà de la classique distinction entre perception interpersonnelle ou interculturelle” (Ogay, 2000, p. 123).

No nosso ponto de vista, trata-se de um modelo que, de certa forma, anuncia já o fenómeno da pluralidade pós-moderna, apesar de ter sido proposto no final da década de 80 do século passado, pois, nos dois últimos estádios etnorrelativos, reconhece que o comunicador intercultural sofre adaptações e integrações identitárias devido às experiências de contacto, de negociação e de mediação com indivíduos provenientes de outras culturas, com outras visões do mundo e formas de estar na vida. Por este motivo, consideramos que se trata de um modelo de desenvolvimento da CCI pertinente, que se adequa às teorias da pós-modernidade e, por isso, é frequentemente citado e retomado em trabalhos de investigação sobre a CCI.

“Modelo da maturidade intercultural”, de King & Baxter Magolda (2005)

Esta proposta de modelização das dinâmicas de desenvolvimento da CCI constitui-se como uma tentativa de identificação dos “levels of awareness of, sensitivity to, and ability to adapt to distinctions across cultures” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21). Para o efeito, os autores identificaram três níveis do desenvolvimento intercultural (inicial, intermédio e maduro) e descreveram os traços caraterísticos de cada um desses níveis em torno de três categorias (cognitiva, intrapessoal, interpessoal), como a figura que se segue representa:

Initial Development Level	Intermediate Development Level	Mature Development Level
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Categorical knowledge ◦ Naïve about cultural practices ◦ Resists knowledge challenges • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lacks awareness of social role intersections (race, class, etc.) ◦ Lacks awareness of cultures ◦ Externally defined beliefs ◦ Differences viewed as threats • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identity dependent on similar others ◦ Different views are considered wrong ◦ Lacks awareness of social systems and norms ◦ Views social problems egocentrically 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Evolving awareness and acceptance of perspectives ◦ Shift from authority to autonomous knowledge • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Evolving identity distinct from external perceptions ◦ Tension between internal and external prompts ◦ Recognizes legitimacy of other cultures • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Willingness to interact with divergent others ◦ Explores how social systems affect group norms and relations 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to consciously shift perspectives ◦ Use multiple cultural frames • Intrapersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to create internal self ◦ Challenges own views of social identities (class, race) ◦ Integrates self identity • Interpersonal <ul style="list-style-type: none"> ◦ Able to engage in diverse interdependent relationships ◦ Ground relations in appreciation of differences ◦ Understands intersection of social systems and practices ◦ Willing to work for others' rights

Figura 23 - “Modelo de Maturidade Intercultural”, de King & Baxter Mogolda (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 22).

O nível inicial corresponde a um forte etnocentrismo, caracterizado por poucos conhecimentos sobre outras culturas, fraca consciência cultural e social, marginalização das diferenças (que são vistas como perigos), egocentrismo e incapacidade de aceitar diferentes pontos de vista. O nível intermédio corresponde já a uma certa relativização das visões culturais do sujeito e aceitação de diferentes perspetivas, reconhecendo-se, inclusivamente, legitimidade a outras visões culturais, pelo que os sujeitos sentem vontade de participar em encontros interculturais. Por fim, o nível maduro corresponde a uma forma mais competente de agir interculturalmente, sendo os sujeitos capazes de: se colocar na perspetiva dos seus interlocutores (capacidade empática); analisar situações segundo múltiplos pontos de vista culturais (pluralismo cultural); perspetivar-se na sua unidade e na sua pluralidade identitária; questionar as suas próprias perspetivas; apreciar as diferenças; reconhecer as semelhanças; sentir vontade e prazer em participar em encontros interculturais e em desempenhar o papel de mediador, fazendo respeitar os direitos de todos os intervenientes na interação intercultural (Spitzberg & Changnon, 2009, pp. 21 e 22).

Importa salientar que a criação deste modelo de desenvolvimento da maturidade intercultural partiu da convicção dos autores de que “individuals progress toward the more mature levels of competence only through ongoing **study**, **observation**, and **interaction** with representatives of another culture”⁵⁰ (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 21). Na nossa perspetiva, o estudo, a observação e a experiência constituem-se como ‘motores de arranque’ do desenvolvimento da CCI,

⁵⁰ O negrito é da nossa autoria.

contudo, consideramos que importa ter em conta um outro elemento como ‘motor de arranque’: a reflexão acerca das práticas interculturais, nomeadamente acerca da ação desempenhada pelo próprio sujeito (autoanálise / autoavaliação), aliando, assim, uma abordagem acional a uma abordagem reflexiva / ecológica do desenvolvimento do sujeito de uma forma geral, e do desenvolvimento da sua CCI em particular.

“Modelo processual da Competência Intercultural”, de Deardorff (2006)

Este modelo processual da competência intercultural surgiu no âmbito do mesmo estudo que originou o modelo piramidal da competência intercultural, que já apresentámos e analisámos no âmbito deste estudo (cf. Figura 13). Contudo, apesar das dimensões apresentadas serem as mesmas em ambos os modelos (‘attitudes’; ‘knowledge and comprehension’; ‘skills’; ‘desired internal outcome’; e ‘desired external outcomes’), a forma como estão articuladas é diferente, de modo a representar as dinâmicas de desenvolvimento da competência propriamente dita.

Tal como no modelo piramidal, o autor volta a atribuir à componente afetiva (‘attitudes’) a função propulsora do desenvolvimento da competência, motivo pelo qual nos leva a focalizar a nossa atenção sobre ela, recorrendo quer à seta inicial da figura abaixo, quer ao facto de dela (do retângulo da componente) sair uma seta representando o início da ‘engrenagem’ de desenvolvimento da CCI, para a direita, quer ao facto ainda de prever uma interação direta entre esta componente e a relativa ao ‘desired external outcome’, isto é, o sucesso da interação intercultural.

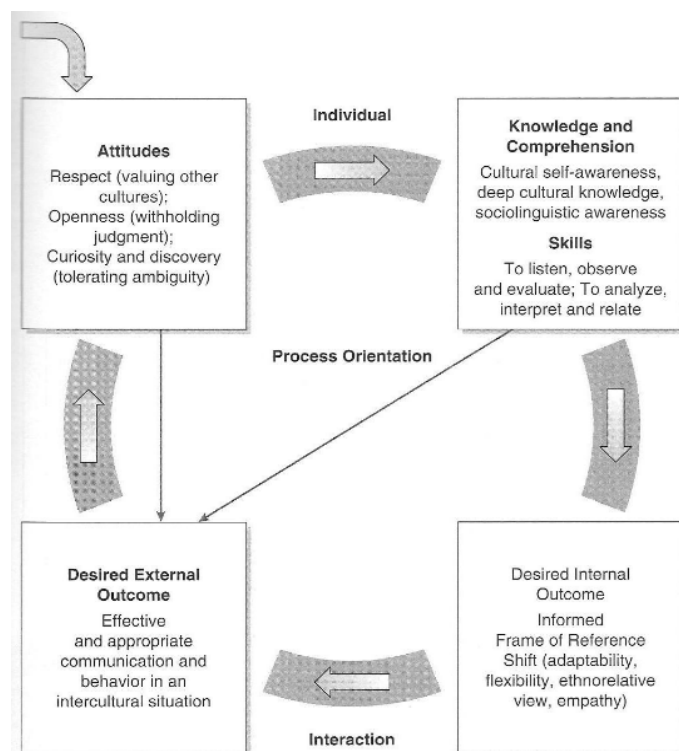


Figura 24 - “Modelo Processual da Competência Intercultural”, Deardorff (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 33).

Aliando a componente afetiva às componentes cognitiva ('knowledge and comprehension') e praxeológica ('skills'), espera-se, por um lado, que o indivíduo desenvolva capacidades de adaptabilidade, flexibilidade, empatia e de visão etnorrelativa, capacidades internas ao indivíduo, de caráter também praxeológico, que facilitarão o resultado esperado de todo o processo: o desempenho intercultural do sujeito.

Importa salientar que todas as componentes, individualmente, isto é, encaradas como “partes do todo”, contribuem para o desenvolvimento da capacidade do sujeito para se comportar e comunicar de forma eficaz em situações de comunicação intercultural; mas, simultaneamente, as interações recursivas estabelecidas entre elas, representadas nas setas “engrenagem” do modelo, contribuem igualmente para esse efeito.

Assim, parece-nos que este é um modelo que tenta retratar a complexidade do desenvolvimento da CCI, que resulta das contribuições de cada uma das suas componentes (afetiva, cognitiva e praxeológica) e, simultaneamente, da contribuição das dinâmicas recursivas que elas estabelecem entre si. Trata-se, portanto, de uma visão multidimensional, recursiva e dialógica do desenvolvimento da CCI.

Em jeito de síntese...

Parece-nos que as diferentes perspetivas apresentadas têm em comum o facto de encararem a CCI como um conjunto articulado de saberes, capacidades e atitudes, todos eles dependentes uns dos outros, contribuindo individualmente ou em conjunto para o desenvolvimento da CCI através de dinâmicas recursivas.

Para além disso, parece tratar-se de uma competência em constante atualização, que se vai construindo a partir das experiências do sujeito. Assim, é compósita, evolutiva e está em permanente construção, pelo que é possível, por um lado, identificar níveis de desenvolvimento, partindo de uma perspetiva mais etnocêntrica para uma outra mais etnorrelativa; e, por outro lado, identificar os ‘motores de arranque’ deste processo de desenvolvimento da CCI, ‘motores’ esses que passam não só pela **informação / observação e interação**, como propõem King & Baxter Magolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009), mas também pela **reflexão**, numa abordagem simultaneamente acional e reflexiva.

Importa ainda salientar que autores como Bennett (in. Ogay, 2000) e King & Baxter Mongola (in. Spitzberg & Changnon, 2009) apontam como características dos comunicadores interculturais maduros / competentes a empatia e o pluralismo cultural, capacidades essas fortemente relacionadas com a visão pós-moderna da pluralidade individual que, tal como já referimos por diversas vezes no âmbito deste trabalho, chama a atenção para o facto de todos sermos indivíduos

plurais em termos identitários, compostos por diversas pertenças, consoante os percursos biográficos de cada um. Retomando aqui novamente as palavras de Maalouf (1998), estes indivíduos plurais constituem as ‘estafetas’ entre as diferentes culturas, desempenhando o papel de mediadores interculturais, contribuindo, assim, para uma compreensão terrena (Morin, 1999), isto é, para a intercompreensão entre os povos.

Posto isto, o desenvolvimento da CCI é uma tarefa que o sujeito deverá desenvolver ao longo da sua vida, consubstanciando-se na síntese das experiências de formação, de interação e de reflexão com que se vai deparando ao longo do seu percurso: “being intercultural is a lifelong developmental opportunity” (Bennet, 2009, p. 134; cf. Dervin, 2010).

Contudo, para que o sujeito se sinta preparado para gerir autonomamente o desenvolvimento desta competência, importa, por um lado, que esteja consciente das mais-valias do seu desenvolvimento, encontrando-se motivado para se empenhar nessa tarefa; e, por outro lado, que tenha tido oportunidade de desenvolver, desejavelmente em contexto formal de educação, os conhecimentos, as atitudes e as capacidades primordiais para conseguir gerir autonomamente o desenvolvimento desta competência ao longo da vida. Por este motivo, consideramos crucial a integração curricular da abordagem intercultural nas nossas escolas, tanto ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo, níveis, no nosso ponto de vista, ideias para trabalhar a componente afetiva da CCI, dentro dos parâmetros, por exemplo, de uma abordagem de *éveil aux langues* (Candelier, 2000; Lourenço, 2013); como nos outros níveis do ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior, níveis onde se poderia proceder ao aprofundamento do trabalho desenvolvido no pré-escolar e no primeiro ciclo, tendo em vista um desenvolvimento holístico da CCI.

Embora consideremos, juntamente com Leo (2010) e Cavalli et al. (2009), que esta integração curricular deveria ser transdisciplinar, implicando um trabalho integrado e articulado não só entre os professores das várias disciplinas, mas também entre os órgãos de gestão dos estabelecimentos educativos e todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, temos consciência que, de momento, não é ainda possível reunir estas condições na nossa realidade educativa. Assim, e dadas as características intrínsecas ao objeto de ensino/aprendizagem de línguas, este é o espaço curricular que, na conjuntura atual, melhores condições reúne para se proceder a uma educação intercultural nas nossas escolas (Beacco, 2005, 2008; Coste, 2009, 2010; Doyé, 1999, 2005). Contudo, esta realidade coloca novos desafios aos professores de línguas que, com bastante frequência, não se sentem preparados para introduzir uma abordagem intercultural nos seus contextos profissionais (Aguiar, 2010; Bastos e Araújo e Sá, 2013; Gonçalves, 2011), proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolverem a sua CCI dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.

Por este motivo, consideramos fundamental investir na formação de professores de línguas, com intuito de proporcionar experiências de formação potenciadoras do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para os professores trabalharem a CCI em contexto de sala de aula. No próximo capítulo, “Revisitando a Identidade Profissional Docente num Mundo de Diversidade”, abordaremos em concreto as dinâmicas de DPD, com o intuito de melhor compreender como se poderá fomentar o desenvolvimento de uma IPD para a CCI.

Desta forma, e parafraseando o poema de Miguel Torga que serve de mote ao enquadramento teórico do estudo, pretendemos, no próximo capítulo, continuar a melhor *aparelhar o barco da ilusão e reforçar a fé do marinheiro com o intuito de alcançar o sonho e enfrentar o mar traiçoeiro*.

Capítulo 2.

Revisitando a Identidade Profissional Docente num mundo de diversidade

Porto de passagem...

Sendo a formação de professores o contexto do presente estudo e a CCI na formação contínua de professores de línguas o nosso enfoque, o *aparelhamento do nosso barco* e o *reforço da nossa fé*, enquanto *marinheiros* da *viagem* que pretendemos empreender, não poderia deixar de revisitar conceitos-chave relacionados com a formação de professores, ao sabor das *correntes* e dos *ventos* que têm caracterizado este mundo complexo em que vivemos.

Assim, num primeiro momento, focalizamo-nos na IPD, dando conta da complexidade e multidimensionalidade da sua natureza. Salientamos que, além de reconhecermos a IPD como uma das dimensões da identidade do sujeito-professor, que, tal como demonstrámos no capítulo anterior, é extremamente complexa e cada vez mais plural, reconhecemos dentro da própria IPD outras subdimensões, a saber: um *'ought self'*, um *'ideal self'* e um *'actual self'* (Lauriala & Kukkonen, 2003), cabendo ao professor aproveitar as dinâmicas de DPD para caminhar “em direção a um ideal” (Vieira, 2011, p. 12). Por outras palavras, esta IPD, tal como o conceito hiperónimo de identidade, possui um carácter transitório e dinâmico, evoluindo ao longo do processo de desenvolvimento profissional do sujeito, de acordo com as suas experiências pessoais e profissionais e com as interações estabelecidas no seio dos contextos profissionais e sociais em que se movimenta.

Situando-nos ao nível da profissionalidade, a IPD integra, naturalmente, atitudes, conhecimentos e capacidades de cariz pedagógico-didático, logo, reconhecemos-lhe, a par de uma esfera identitária de carácter mais biográfico / pessoal, outras duas mais ligadas à profissão: uma situacional / contextual, relativa às especificidades do “workplace landscape” (Beijaard et al., 2000); e outra profissional, onde podemos reconhecer, entre outras componentes, a CPD. Contudo, dada a missão ética e política do professor, reconhecemos na IPD uma outra esfera, mais ligada às dinâmicas sociais e políticas, não só da escola e da comunidade em que esta se insere, mas também da sociedade (nacional e mundial). Posto isto, tal como Pinho (2008), reconhecemos-lhe três dimensões: uma *(inter)pessoal*, que integra as idiossincrasias do sujeito-professor, idiossincrasias estas referentes a características pessoais e relacionais, mas também à própria relação do sujeito com a profissão; uma *interventivo-curricular*, ligada ao agir profissional docente em contexto de sala de aula, ou seja, à CPD; e uma *político-social*, relativa a esta missão ética e política que cada vez mais está subjacente à profissão docente.

Posteriormente, ainda no mesmo subcapítulo, centralizamo-nos nos discursos políticos (nacionais e supranacionais) e académicos sobre a componente da IPD mais ligada ao contexto de sala de aula: a CPD. Importa explicitar desde já que não é nosso intuito sistematizar as competências, os conhecimentos e as atitudes passíveis de integrarem esta competência, pois consideramos que, dado o “oceano de incertezas” (Morin, 1999) que constitui este mundo em que desempenhamos a profissão docente, essa tarefa seria impossível. Cada situação de ensino/aprendizagem é única e, como tal, cada professor deverá encontrar a melhor forma de lidar com os vários desafios com que se vai deparando ao longo do seu percurso profissional, de acordo com as suas próprias características enquanto pessoa e enquanto profissional, por um lado, e com as idiossincrasias dos alunos e das turmas com quem trabalha, das culturas dos contextos (escola e comunidade) em que exerce a sua profissão, e da sociedade mais alargada em que está inserido, por outro. Posto isto, perante uma mesma situação, várias poderão ser as componentes da CPD ativadas, consoante os interesses, os valores, as idiossincrasias e as predisposições de cada sujeito-professor. Na segunda secção deste subcapítulo, centramo-nos ainda nas especificidades associadas, nos discursos investigativos e políticos, à CPD do professor de línguas no contexto atual.

No terceiro subcapítulo, debruçamo-nos sobre o processo de desenvolvimento da IPD, que, no âmbito deste estudo, é designado de DPD. Considerámos pertinente abordar este conceito, por se situar num “espaço entre o real e o ideal, o *espaço re(id)alista da possibilidade*” (Vieira, 2011, p. 12), que o professor percorre ao longo da sua carreira com o intuito de re(des)construir continuamente a sua IPD, de forma a aproximar os seus ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’. Neste quadro, o DPD, em linhas muito gerais, surge, no âmbito deste estudo, como um *processo a longo prazo*, que se desenvolve ao longo das várias fases da carreira docente (e, segundo alguns autores, mesmo antes da entrada na profissão e durante o próprio período de reforma); *contextualizado*, isto é, suscetível às idiossincrasias do próprio sujeito, mas também dos vários contextos em que ele se movimenta (desde o nível micro e meso – a sala de aula e a escola, ao nível macro – a sociedade em que está inserido). Trata-se de um processo fortemente dependente do sujeito, que se encontra no centro de toda esta dinâmica e cujo empenho e iniciativa surgem como condições *sine qua non* para o sucesso do seu próprio DPD. Apesar deste carácter ‘*personal embedded*’ (Flores & Day, 2006), o DPD é simultaneamente um processo colaborativo, encarando as comunidades de aprendizagem como contextos potenciadores das suas dinâmicas de desenvolvimento.

Dada a interdependência entre IPD e DPD, também aqui convocamos o tríptico dimensional de Pinho (2008), reconhecendo que este processo de desenvolvimento profissional se joga em três campos: num campo pessoal, intimamente relacionado com as dinâmicas da dimensão (*inter*)pessoal; num campo profissional, referente especificamente ao trabalho em contexto de sala

de aula, em estreita articulação com a CPD ou, na perspectiva de Pinho (ibidem), com a dimensão *interventivo-curricular*; e num campo político e social, em estreita articulação com o postulado de que todo o ato educativo é eminentemente político (Freire, 2004) e com a dimensão *político-social* referida por Pinho (2008).

Por fim, no último subcapítulo, debruçamo-nos sobre as dinâmicas de formação contínua, visto ser este o contexto específico em que implementámos o programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*. Num primeiro momento, dissertamos acerca do seu espaço e pertinência no seio de um projeto de DPD sustentável, chamando a atenção para a necessidade premente de colocar o sujeito-professor e as suas necessidades de formação, decorrentes dos contextos profissionais em que se movimenta, no centro da definição das prioridades dos projetos de formação contínua, de forma a torná-los verdadeiros projetos de desenvolvimento profissional. Posteriormente, fazemos uma análise das tendências de formação contínua de professores nos últimos anos em Portugal e chamamos a atenção para a existência de algumas contradições entre os discursos e as práticas.

No nosso entendimento, e retomando novamente as palavras de Torga que constituíram o mote deste nosso enquadramento teórico, estas contradições e os desafios que lhes estão subjacentes devem ser encarados não como entraves à *nossa viagem*, mas antes como a *revolta imensidão* que já sabíamos de antemão que iríamos enfrentar assim que nos fizéssemos ao *mar*. São justamente estas contradições, estes paradoxos e estes desafios que nos dão alento para *cortar as ondas sem desanimar*, pois, nesta, como em qualquer outra *aventura*, *o que importa é partir e não chegar*.

2.1. Identidade Profissional Docente: uma perspectiva pós-moderna

Tal como o ser humano, as profissões humanas (...) mudam num mundo em mudança e em interação com ele, isto é, ajudando a mudar o mundo e sendo mudadas por ele
(Estrela, 2010, p. 10).

Como já foi mencionado no capítulo anterior, na era pós-moderna, o conceito de identidade tem vindo a adquirir uma grande centralidade em debates das mais variadas áreas epistemológicas das Ciências Sociais e Humanas (Couto, 2005; Kim, 2009; Maalouf, 1998; Pinho, 2008; Veiga-Neto & Lopes, 2007): o conceito de identidade “se situe non pas à un carrefour, mais à plusieurs. Il intéresse pratiquement toutes les disciplines, et il intéresse aussi à toutes les sociétés qu’étudient les ethnologues” (Lévi-Strauss, 1977, p. 13). Posto isto, trata-se de um conceito que se situa a vários níveis, isto é, “nas arenas global, nacional, local e pessoal” (Pinho, 2008, p. 44), bem como, na arena profissional.

Apesar de não ser nosso intuito, no âmbito deste estudo, proceder a um aprofundamento do conceito multidimensional, complexo, dinâmico e transitório de identidade, neste momento do nosso trabalho, vamo-nos focalizar um pouco mais sobre ele, adotando a profissão como prisma de análise.

Importa começar por distinguir dois conceitos que com frequência são associados a esta dimensão profissional da identidade: a identidade da profissão e a identidade profissional.

O primeiro, a identidade da profissão, possui um carácter social / coletivo, no sentido em que consiste num “lugar objectivamente situado e datado de uma profissão reconhecida e identificada por uma sociedade” (ibidem, p. 42), ou, por outras palavras, consiste numa epistemologia profissional socialmente partilhada. No caso específico da identidade da profissão docente, trata-se do conjunto de representações sociais ideais sobre “what a teacher should know and do” (Beijaard et al., 2004, p. 108; cf. Lopes, 2007), que pode funcionar para os próprios professores como uma espécie de “codice collettivo di comportamento” (De Carlo, 2010, p. 211). Trata-se, portanto, da forma como determinada sociedade, incluindo os elementos dessa sociedade que são professores, conceptualiza o que é ser professor, a sua missão e os papéis que lhe associa. Importa salientar que estas representações partilhadas sobre a identidade de uma dada profissão não são alheias a fatores históricos e culturais, no que diz respeito à forma como ela tem vindo a ser definida e

desempenhada ao longo do tempo, no seio de determinado contexto sociocultural, aproximando-se, portanto, de uma conceção mais tradicional da própria noção de identidade (cf. capítulo anterior).

Assim, estamos perante um conceito congregador de semelhanças e de diferenças, já que integra diferentes docentes, ligados a várias áreas do saber, com percursos pessoais, académicos e profissionais distintos, com diferentes motivações e objetivos, inseridos em contextos institucionais, sociais e culturais diversificados, que, como tal, não partilham entre si todas as dimensões da sua identidade profissional como docentes. Esta identidade da profissão docente assenta no pressuposto de que “os ‘pares’ que compartilham algumas semelhanças não necessariamente precisam de estar diante de iguais” (Galindo, 2004, p.16).

É precisamente aqui que a diferença entre a identidade da profissão docente e a IPD assume relevância. Esta última possui um carácter pessoal / individual, pois trata-se de um “lugar subjectivo sentido pelo sujeito a propósito da sua prática e do seu discurso” (Pinho, 2008, p. 42), que o torna num sujeito único, capaz de se distinguir e de ser distinguido de todos os outros sujeitos que exerçam a mesma profissão. Nas palavras de Nóvoa (1992), a IPD é “um lugar de lutas e de conflitos”, “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, e não “um dado adquirido” (p. 16). Como teremos oportunidade de verificar, a IPD é, também, permeável às representações partilhadas acerca da profissão docente, contudo, existem outros fatores que contribuem para a construção e desenvolvimento desta identidade profissional intrínseca a cada docente.

De seguida, vamos refletir precisamente acerca da natureza da IPD, específica de cada professor, dando particular pertinência à IPD do professor de línguas em contextos de diversidade.

2.1.1. Natureza da Identidade Profissional Docente

O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é
(Canário, 2008, p. 140).

O conceito de IPD tem vindo a conquistar um espaço cada vez maior no discurso epistemológico das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente desde a década de 90 do século XX (Anadón et al., 2001; Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006; Kelschtermans, 2009; Korthagen, 2004, 2009; Lopes, 2007), tendo-se vindo a afirmar como linha independente de investigação no campo específico da formação de professores e a desencadear “debates consideráveis em torno do modo como os professores desenvolvem, sustentam e definem os seus papéis, as suas funções e, conseqüentemente, a sua identidade profissional” (Pinho, 2008, p. 50). Em linhas muito gerais, podemos avançar que a IPD consiste na resposta às seguintes questões,

“*who am I?*” but also “*who am I as a teacher?*”⁵¹ (Thomas & Beauchamp, 2011, p. 763), assumindo-se desde já a indissociabilidade entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do sujeito/professor (Korthagen, 2004, 2009), para a qual remete a epígrafe a esta secção.

Na perspetiva de Santana (2004), trata-se de um conceito extremamente complexo, impossível de ser abordado em toda a sua plenitude, dado o seu *caráter poliédrico*, por incluir diversas dimensões, e o seu *caráter problemático*, devido às tensões, por vezes contraditórias, que se estabelecem entre as diversas dimensões que o constituem, tensões essas que originam muitas vezes situações de crise identitária, de stress e de mal-estar docente. Retomando aqui a perspetiva pós-moderna da identidade, defendemos, com Lahire (2001, 2011), que todo o Homem é plural, ou seja, que “les acteurs ne sont pas faits d’une seule pièce, mais sont porteurs de dispositions et de compétences hétérogènes” (idem, 2011, p. 29). Este reconhecimento da identidade plural intrínseca a cada indivíduo parece aplicar-se também à IPD:

“cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização económica e social” (Dubar, 1997, p. 239).

Posto isto, podemos afirmar que a IPD está constantemente a ser ressignificada, pelo que, não só responde à questão “Quem sou eu, como professor, neste momento?”, mas também, e sobretudo, responde à questão “Quem é que eu quero ser?” (Marcelo, 2009; Vieira, 2011).

Lopes (2007) reconhece ainda um outro fator que contribuiu fortemente para a complexidade do conceito: o facto da identidade profissional estar “profundamente conectada en sus contenidos y formas al lugar que ocupan las profesiones y el trabajo en la sociedad y en la estructura personal” (p. 4; cf. Gaulejac, 2002), ou seja, o facto da IPD ser permeável à identidade coletiva a que se refere a identidade da profissão docente. Posto isto, a IPD acaba por ser simultaneamente uma identidade individual, que resulta de um processo “de sucessivas socializações” (Dubar, 1997, p. 13) profissionais ao longo do percurso de DPD, tornando “as dimensões pessoais e colectivas do exercício da profissão docente (...) indissociáveis” (Canário, 2008, p. 140). Neste quadro, tal como a identidade individual de cada sujeito é simultaneamente produto e produtora da sociedade em que o indivíduo se movimenta (“la société produit des individus qui produisent la société” - Gaulejac, 2002, p. 178), a identidade profissional de cada docente deve ser encarada como resultado e agente da própria identidade da profissão.

Apesar desta dificuldade em definir o conceito de IPD⁵², visto por Beijaard et al. (2004) como “an unclear concept” (p. 108) ou, por Laplantine (1999) como “une notion floue” (p. 17), existe um

⁵¹ O itálico é da nossa autoria.

aspecto para onde parecem convergir os vários teóricos que têm vindo a debruçar-se sobre ele, aspecto esse que poderá até estar na origem da sua ‘indefinibilidade’: “professional identity is not a stable entity; it cannot be interpreted as fixed or unitary” (Beijaard et al., 2004, p. 113; cf. Thomas & Beauchamp, 2011). Com efeito, num artigo em que Beijaard et al. (2004) analisam 25 estudos sobre a IPD, publicados entre 1988 e 2000, chega-se à conclusão de que “most of the researchers saw professional identity as an ongoing process of integration of the ‘personal’ and the ‘professional’ sides of becoming and being a teacher” (p. 113). Na nossa perspetiva, este processo de se tornar professor consiste no DPD; para nós, a IPD consiste, não no processo, mas no resultado, temporalmente contextualizado, de todas as dinâmicas de DPD, resultado esse que depende de fatores vários e, como tal, é específico de cada docente e está sujeito a (re)definições ao longo do tempo.

Beijaard et al. (ibidem) chamam ainda a atenção para a pertinência de se conciliar de forma equilibrada e harmonizada aquilo a que alguns autores citados no seu estudo denominam de ‘*selves*’, ou ‘subidentidades’ da IPD: as representações dos próprios docentes acerca da profissão e do papel que são chamados a desempenhar, as representações sociais que circulam e que estão na origem do papel que a sociedade lhes atribui, e o papel que os professores desempenham e a forma como efetivamente se definem como professores num determinado contexto profissional. Seguindo esta linha de pensamento, Day, Stobart, Sammons, & Kington (2006) afirmam que “each compository identity is made up of sub or competing identities” (p. 149), reconhecendo três dimensões na IPD: a *dimensão profissional*, “the influence of long term policy and social trends as to what constitutes a good teacher, classroom practitioner, etc.” (p. 149); a *dimensão situacional*, relativa ao “immediate working context” (p. 149), nomeadamente aos alunos e aos colegas de profissão; e a *dimensão pessoal*, “life outside the school” (p. 149), ou seja, os fatores de caráter pessoal, exteriores ao seu contexto profissional e ao seu papel enquanto professor, mas que acabam por ter influência nas outras duas dimensões. Segundo as conclusões avançadas no relatório final do projeto VITAE⁵³, parece existir uma relação direta entre a capacidade de gerir de forma

⁵² A este propósito, veja-se as palavras de Nóvoa (2008), quando refere que existe “qualquer coisa de indefinível (...) no cerne da identidade profissional docente” (p. 26); de Roldão (2008), para quem o perfil do professor tende a ser “difuso” (p. 40); de Korthagen (2004), que reconhece a existência de “a certain scientific vagueness surrounding the level of the identity, promoting the idea that we would do better to forget about the whole notion of professional identity” (p. 83); e de Thomas & Beauchamp (2011), para quem a IPD é um “abstract concept” (p. 765), motivo pelo qual, no seu estudo, se recorre à interpretação das metáforas que um grupo de professores canadianos, em início de carreira, utilizam para definir a sua IPD antes de iniciarem o seu primeiro ano de trabalho como professores e no final do segundo trimestre desse primeiro ano de estreia profissional.

⁵³ O projeto VITAE consiste num estudo longitudinal (2001-2005) que se centrou sobre questões relativas à identidade profissional de professores, nomeadamente sobre fatores que poderão ter influência no seu desenvolvimento. Este estudo foi desenvolvido com 400 professores, no Reino Unido, sob a responsabilidade científica da *School of Education* da Universidade de Nottingham e o *Institute of Education* da Universidade de Londres.

equilibrada estas três dimensões da IPD e um “positive sense of identity” (Day et al., 2006, p. 249), pelo que se afirma que

“teacher identities were neither intrinsically positively or negatively stable, nor intrinsically fragmented, but displayed characteristics of stability and/or fragmentation at different times in their professional lives, depending on the dominance of personal, professional and situational factors and their management of these” (ibidem, p. 250).

Pinho (2008; cf. Andrade & Pinho, 2003) reconhece também esta multidimensionalidade intrínseca à IPD em contextos de diversidade (com especial incidência na formação para a intercompreensão que, como demonstrámos no capítulo anterior, se reveste de toda a pertinência no contexto do nosso estudo), associando-lhe um *tríptico dimensional* que, de certa forma, vai ao encontro das dimensões avançadas por Day et al. (2006), mas complexificando-as: além de uma *dimensão interventivo-curricular*, diretamente relacionada com o agir profissional em contexto de sala de aula, a IPD parece integrar também uma *dimensão (inter)pessoal*, relativa ao professor no seu ser Homem, com as suas características pessoais, os seus interesses, as suas predisposições relativamente à profissão; e uma *dimensão político-social*, intimamente relacionada com a missão ética e política que, agora, é cada vez mais atribuída à escola, dada a crescente relevância atribuída ao professor como educador, isto é, como mediador e ator social (ultrapassando largamente os contornos da dimensão situacional avançada por Day et al., 2006). Este é o *tríptico dimensional* da IPD com que mais nos identificamos, nomeadamente devido à complexidade inerente à última dimensão, *político-social*, concebida tendo em conta a integração do sujeito-professor não apenas na escola e na comunidade, mas na ‘*unitas multiplex*’ (Morin, 1999) que constitui a sociedade atual.

Para além deste reconhecimento do caráter multidimensional, evolutivo e dinâmico da IPD, outro aspeto em que parece haver algum consenso é a centralidade que se confere ao *sujeito (self)*. Vários são os estudos que colocam o *sujeito* no centro da construção da IPD, reconhecendo o seu caráter “strongly personally embedded” (Flores & Day, 2006, p. 230; cf. Korthagen, 2004) e argumentando que “le devenir enseignant se conjugue à partir d’une appropriation située du soi qui contribue à façonner l’identité professionnelle de l’enseignant autant que celle de la profession” (Anadón et al., 2001, p. 6). Estamos perante, portanto, um ‘*sujeito agente*’ (Pinho, 2008, p. 55) que, dentro de uma perspetiva pós-moderna da construção da IPD, se vê “na eminência de se buscar e de se (re)construir a cada momento” (ibidem, p. 58; cf. Estrela, 2010): “c’est aujourd’hui à l’individu lui-même de construire sa cohérence dans un monde éclaté; c’est à lui de donner du sens à son existence” (Gaulejac, 2002, p. 177).

Na perspetiva de Lopes (2001, 2002), o próprio conceito de *self* é definido na sua multidimensionalidade complexa, salientando-se, por um lado, os múltiplos *selves* que o integram e que se interpenetram mutuamente, como se de uma rede se tratasse, e identificando o *self*

profissional como um dos hipónimos do *self*; e, por outro lado, reconhecendo-se a multidimensionalidade do próprio hipónimo *self profissional*, relacionando-o com as seguintes componentes: o *self* ideal (o que professor gostaria de ser), o *self* atual (como o professor se define num determinado momento), e o *self* público, que, por sua vez, se subdivide no *self* para os alunos e no *self* para as autoridades (escolares).

Esta multidimensionalidade do *self profissional* é também avançada por Lauriala e Kukkonen (2003), que reconhecem a existência de três *selves*: o ‘*ought self*’, o ‘*ideal self*’ e o ‘*actual / situational self*’. Na perspetiva destes autores, o ‘*actual self*’ refere-se à forma como o sujeito se autodefine num determinado momento da sua carreira, bem como à forma como os outros o definem, sendo que esta é a dimensão da IPD que mais se altera ao longo do tempo; o ‘*ought self*’ diz respeito aos deveres, às responsabilidades e às características que o sujeito e os outros, pares ou não, consideram imprescindíveis para um professor, ou, por outras palavras, aquilo que se considera que deve ser um professor; o ‘*ideal self*’ integra as aspirações e os desejos do sujeito, e de outros para ele relevantes, em relação a si, idealizações que traduzem no seu projeto de desenvolvimento profissional, ou seja, o professor em que o sujeito se quer tornar.

Dada esta complexidade e multidimensionalidade, a IPD torna-se num conceito heterogéneo e transitório, “um complexo emaranhado de histórias, de conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009, p. 7) que difere de sujeito para sujeito, e mesmo de época para época quando nos referimos a um dado sujeito, de acordo com o equilíbrio que cada um vai encontrando “entre a identidade colectiva e a identidade individual, entre as identidades actuais (o que o sujeito é num dado momento) e as possíveis (o que o sujeito deverá ser e o que o sujeito quer ser)” (Pinho, 2008, p. 42), por um lado; e as dimensões que integram a sua IPD (Day et al., 2006), por outro.

Neste quadro, assistimos a uma mudança de perspetiva sobre o próprio conceito de IPD, deixando de se associar tanto ao verbo ‘ser’ ou ‘ter’, para se passar a associar mais ao verbo ‘estar’: a ênfase deixa de se colocar na “identidade como descrição, como aquilo que é (...) para a idéia de ‘tornar-se’, para uma concepção de identidade em movimento e transformação” (Tadeu da Silva, s/d), reconhecendo-se, portanto, que “teachers’ identities within and across all professional life phases were subject to fluctuation” (Day et al., 2006, p. 248; cf. Marcelo, 2009; Pinho, 2008; Thomas & Beauchamp, 2011). Todo o docente é, portanto, perspectivado como um *enseignant-en-devenir*, cuja identidade profissional está constantemente a ser re(des)construída, em dinâmicas que levam o sujeito “à aller toujours plus loin, à la recherche du je, recherche que se ferait prioritairement en formation” (Vanini, 2007, p. 2). Mais uma vez, salientamos a indissociabilidade entre a re(des)construção da IPD, ao longo da vida, e as dinâmicas do seu DPD: “teachers obtain more and more experience, and more and different influences affect teachers as

teachers have worked longer in their profession” (Canrius, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011, p. 117).

A IPD pode ser definida, portanto, como uma resposta historicamente contextualizada às seguintes questões: “who or what someone is, the various meanings people can attach to themselves, or the meanings attributed by others” (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000, p. 750). Trata-se, assim, de um conceito dinâmico e multidimensional, que sofre influências várias, “historical, sociological, psychological, and cultural” (Beijaard et al., 2004, p. 113), visto que resulta da interação constante entre o sujeito e os outros, isto é, “resulta de processos de auto-construção e de interação social” (Pinho, 2008, p. 61; cf. Gohier & Anadòn, 2000), no seio dos quais a autonomia e a reflexividade do sujeito assumem particular pertinência.

Importa salientar, portanto, que as representações do próprio docente acerca de si, bem como as representações dos outros, ou, retomando as palavras de Galindo (2004), o “auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o (...) alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros)” (p. 15), desempenham um papel crucial no desenvolvimento da IPD, determinando fortemente a forma como o professor se define, como se projeta no futuro e como encara o seu papel e as suas responsabilidade enquanto profissional da educação:

“professional identity refers not only to the influence of the conceptions and expectations of other people, including broadly accepted images in a society about what a teacher should know and do, but also to what teachers themselves find important in their professional work and lives based on their experiences in practice and their professional backgrounds” (Beijaard et al., 2004, p. 108; cf. Estrela, 2010).

No âmbito do nosso estudo, vamo-nos focar nas autorrepresentações dos próprios docentes em relação à sua IPD, nomeadamente na forma como elas são apresentadas aos outros (o *self público*, retomando as palavras de Lopes, 2001), ou seja, “the image of ourselves which we present to others” (Day et al., 2006, p. 144), pois, tal como Thomas & Beauchamp (2011), acreditamos nas potencialidades formativas desta estratégia: “the process of envisioning the self as a professional is a crucial stage in the development of an effective teacher identity” (pp. 762, 763). Com efeito, acreditamos que o ato de verbalização das representações que os professores têm acerca da sua própria IPD se constitui como uma oportunidade de se confrontarem consigo próprios, visto que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, dando sentido “ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

Para além disso, este interesse pelas autorrepresentações acerca da IPD prende-se ao pressuposto de que estas podem determinar fortemente “the way teachers teach, the way they develop as teachers, and their attitudes toward educational changes” (Beijaard et al., 2004, p. 108; cf. Anadón et al., 2001; Beijaard et al., 2000; Flores, 2006; Lim, 2011; Song & Wei, 2007),

acreditando que o sentido que dão à sua IPD “will contribute to teachers’ self-efficacy, motivation, commitment and job satisfaction (...) and is, therefore, a key factor in becoming and being an effective teacher” (Flores & Day, 2006, p. 22; cf. Day et al., 2006; Estrela, 2010). Por estes motivos, consideramos, juntamente com Beijaard et al. (2000), que “it is important to do research on how teachers perceive themselves, i.e., their professional identity” (p. 762; cf. Flores, 2006; Thomas & Beauchamp, 2011).

Apresentada a natureza complexa, multidimensional e transitória da noção de IPD, vamo-nos agora debruçar sobre uma das suas dimensões em particular, a *interventivo-curricular*, nomeadamente a CPD.

2.2. Competência Profissional Docente

L'ensemble des compétences attendues des enseignants est tel qu'il est impossible que chacun d'eux puisse les parfaire individuellement dans leur totalité
(Bedynska & Kowalczyk, 2004, p. 29).

Antes de nos debruçarmos especificamente sobre a natureza da CPD e a forma como tem sido conceptualizada no âmbito de orientações políticas para a formação de professores e de estudos científicos na área das Ciências da Educação, importa, em primeiro lugar, precisar a conceção de competência que adotamos no âmbito deste trabalho.

Tal como ficou claro no capítulo anterior, em que nos focalizámos sobre o conceito de CCI, na nossa perspetiva, o conceito de competência é de natureza complexa, requerendo muito mais do que conhecimentos e capacidades:

fulfilling complex demands and tasks requires not only knowledge and skills but also involves strategies and routines needed to apply the knowledge and skills, as well as appropriate emotions and attitudes, and effective management of these components. Thus, the notion of competencies encompasses cognitive but also motivational, ethical, social, and behavioural components (Rychen & Salganik, 2000, p. 8; cf. Aguerrondo, 2009; Ralha-Simões, 1993).

Trata-se, portanto, de um conceito complexo e multicomponencial, integrando, além de uma componente cognitiva (os '*savoirs*' propriamente ditos) e uma acional / praxeológica (*saber fazer* e *saber aprender*), uma componente afetiva, de natureza atitudinal e ética, relativa ao *saber ser* e ao *saber viver em conjunto*, indo ao encontro das exigências colocadas pelo mundo plural e complexo em que habitamos (Aguerrondo, 2009; Delors et al., 2000; Hessel & Morin, 2012; Morin, 1999). Situamo-nos, assim, numa perspetiva operacional do conceito fortemente relacionada com a capacidade de resolver problemas (Aguerrondo, 2009), a mais consensual no campo das Ciências da Educação, relacionando-o com "knowledge, skills, attitudes, metacognition and strategic thinking, while it presupposes conscious and intentional decision making" (Westera, 2001, p. 80). Korthagen (2004) alerta ainda para o facto de "competência" e "comportamento" não serem taxativamente o mesmo: as competências constituem-se como "potential for behavior, and not the behavior itself" (p. 80).

Na perspetiva de Delors et al. (2000), a competência profissional apresenta-se como "uma espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela

formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors et al., 2000, p. 81). Assim, tal como a IPD é intrínseca ao sujeito, a CPD, uma das suas componentes, está intimamente dependente de “qualidades muito subjectivas, inatas ou adquiridas” (ibidem, p. 81).

Importa ainda salientar que as competências são aprendidas e este processo de aquisição / atualização de competências nunca acaba, ocorre ao longo de toda a vida e dá-se em múltiplos contextos: “the settings and social institutions relevant for the development of competencies besides school are family, peers, work, political life, religious life, cultural life, etc.” (Rychen & Salganik, 2000, p. 8). No caso da CPD podemos associar esse permanente aprofundamento e atualização às dinâmicas do próprio DPD, que explicitaremos ainda neste capítulo.

Em suma, o conceito de competência (quer seja profissional ou de outra natureza) é *complexo*, uma vez que não reside na soma, mas sim na organização dinâmica das suas componentes; *evolutivo*, dado que se apoia nas fontes já existentes e atualiza-se ao longo de toda a vida; *interativo*, pois desenvolve-se através da sua utilização em contextos diversificados; e *integrante*, na medida em que congrega conhecimentos, mas não se reduz a eles, congregando também atitudes e capacidades (Legendre, 2000; Perez-Roux, 2008).

Neste quadro, apesar da profissão docente estar tradicionalmente relacionada com o conhecimento, nomeadamente com a sua transmissão⁵⁴, trata-se de uma profissão muito mais complexa, nomeadamente neste mundo hipermoderno, em constante evolução. Atualmente, mais do que ensinar conteúdos, no sentido de transmitir conhecimentos, importa *ensinar a aprender* (Aguerrondo, 2009; Bedynska & Kowalczyk, 2004; Delors et al., 2000; Freire, 2004; Roldão, 2008) e *a viver* (Delors et al., 2000; Estrela, 2010; Hessel & Morin, 2012), ou seja, orientar o aluno no seu processo de apropriação do conhecimento, ajudando-o “a pensar certo” (Freire, 2004, p. 27), isto é, a desenvolver a sua autonomia, a sua capacidade de (auto)análise e o seu espírito crítico:

é essencial ensinar não só o conhecimento mas também o que *é* o conhecimento, ameaçado pelos perigos do dogmatismo, do erro, da ilusão, da redução e, por consequência, ensiná-lo em condições pertinentes (...); é essencial ensinar não só o humanismo mas também o que *é* ser humano na sua tripla natureza biológica, individual e social (...); é essencial ensinar a compreensão humana, a única capaz de solidariedade e fraternidade (...); é essencial ensinar o conhecimento da era planetária em que a humanidade vive, as suas probabilidades, os seus riscos (...); é essencial ensinar os indivíduos a enfrentar as incertezas que vão encontrar a nível individual, ensinar a vida

⁵⁴ A representação mais tradicional e mais difundida acerca do que é ser professor pode resumir-se às seguintes palavras: “alguém que ensina alguma coisa a outros” (Roldão, 2008, p. 41). Zgaga (2008) refere que o conhecimento constitui “o ‘centro’ da profissão docente”, enfatizando que, “dependendo do perfil de ensino, os professores precisam de estar aptos a trabalhar com uma variedade de tipos de conhecimento” (p. 32). Ainda a este propósito, veja-se a seguinte passagem da crónica que José Luís Peixoto escreveu em honra dos professores: “traziam [os professores] todo o conhecimento do mundo que nos antecede. Lançaram-se na tarefa de nos actualizar com o presente da nossa espécie e da nossa civilização” (Peixoto, 2011).

colectiva e a história das nações (...); é essencial, de igual modo, promover um ensino que foque os problemas de civilização que afectam a nossa vida quotidiana (Hessel & Morin, 2012, pp. 52 e 53).

Posto isto, e tendo em conta o entendimento de competência subjacente a este trabalho, atrás explicitado, ao longo deste subcapítulo vamo-nos centrar na complexidade intrínseca à profissão docente, descrevendo as tendências atuais relativamente à CPD nas políticas e orientações (nacionais, europeias e globais) para a formação de professores, por um lado, e na literatura específica das Ciências da Educação, por outro lado. Sendo o foco do nosso estudo a formação do professor de línguas, abordaremos ainda as especificidades da competência profissional do docente de línguas.

Antes de avançar, importa salientar que o nosso intuito não é construir ou propor um modelo de CPD, mas sim apresentar (e refletir sobre) algumas das ideias que circulam nos discursos políticos (para a formação de professores) e na literatura da especialidade acerca do conceito, de forma a termos uma visão global da natureza dos conhecimentos, capacidades e atitudes passíveis de se incluir dentro desta complexa competência.

2.2.1. Ecos dos discursos políticos e académicos...

From each perspective, there will be a different answer to the question of the essential qualities of a good teacher, while it is also possible to employ various perspectives parallel to one another
(Korthagen, 2004, p. 80).

A CPD tem vindo a ser encarada como uma competência extremamente complexa, tanto no seio dos discursos políticos e educativos a nível global (OECD e UNESCO), como a nível europeu (Conselho da Europa e Comissão Europeia) e nacional (Ministério da Educação), assim como no dos discursos da investigação em Ciências da Educação. Na verdade, vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre as componentes da CPD (Alarcão, 1996, 2002a; Estrela, 2010; Freire, 2004; Korthagen, 2004; Perrenoud, 2001; Roldão, 2008; Sarramona, 2011; Ralha-Simões, 1993; Zgaga, 2008; Zimpher & Howey, 1987), enfatizando, como sugere a epígrafe a esta secção, diferentes aspetos, consoante o contexto, a perspetiva e os objetivos subjacentes ao seu estudo: “la determinación de qué conocimientos, habilidades y actitudes deben integrar la formación de cada profesional de la educación es un tema abierto, en permanente revisión, para adaptarse a las exigencias que surgen en cada momento y lugar” (Sarramona, 2011, p. 429). Como consequência, este conceito tem vindo a ser usado de modo bastante impreciso e difuso, o que tem dificultado a sua definição consensual (Esteves, 2009; Ralha-Simões, 1993; Westera, 2001), sendo, com frequência, associado a epítetos como “nómada, volátil, bastardo” (Esteves, 2009, p. 38).

Na nossa perspectiva, esta dificuldade em definir o conceito de CPD pode dever-se à natureza complexa, não só do próprio conceito, mas também do contexto em que, geralmente, esta competência se manifesta: no âmbito de uma relação interpessoal, de natureza pedagógico-didática, que coloca em interação indivíduos, com toda a sua complexidade, num determinado contexto suscetível a várias influências e condicionalismos, quer de caráter institucional, quer sociocultural e/ou geopolítico (Bizarro & Braga, 2013).

Zgaga (2008) chama a atenção precisamente para esta “singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa” que “torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados” e “que remete para a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante” (p. 139). Quer isto dizer que o contexto em que a CPD se coloca em ação é altamente imprevisível, motivo pelo qual é impossível encontrar ‘receitas infalíveis’ para lidar com os imprevistos que podem ocorrer durante a ação docente (Aguerrondo, 2009; Ralha-Simões, 1991, 1993; Westera, 2001), isto é, não é possível definir à partida e de forma linear os modelos e técnicas de atuação que poderão surtir efeitos positivos numa situação concreta (dentro da linha tradicional dos estudos behavioristas) e, como tal, os saberes, atitudes e capacidades que compõem a CPD: “não há fórmula para bem ensinar, (...) pessoas bastante diferentes fazem bons professores por diferentes razões” (Prodromou, 1996, p. 30). Posto isto, atualmente, não faz sentido, nem nos parece pertinente, atomizar todas as componentes suscetíveis de integrarem a CPD (Korthagen, 2004).

Para além disso, tem-se chamado a atenção para o facto da conceção dos professores como “meros transmissores de informação, de conhecimento e de regras sociais estabelecidas” (Zgaga, 2008, p. 31) estar ultrapassada, sendo que os professores, hoje, são chamados a desempenhar papéis que tradicionalmente não lhes estavam associados, papéis esses que ultrapassam o contexto de sala de aula, geralmente encarado como o seu espaço de ação natural:

teachers are now expected to have much broader roles, taking into account the individual development of children and young people, the management of learning processes in the classroom, the development of the entire school as a ‘learning community’ and connections with the local community and the wider world (OECD, 2005, p. 97).

Segundo o relatório “Teachers Matter”, da OECD (2005, 2011), espera-se que o professor, na era atual, exerça as suas funções a vários níveis: a um nível mais individual, referente às especificidades e necessidades de aprendizagem de cada um dos seus alunos (no âmbito de uma abordagem didática que coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem); ao nível da sala de aula, atendendo às características próprias de cada grupo-turma; ao nível da escola onde exerce a sua profissão, colaborando ativamente com os seus colegas e com os seus superiores, no sentido de darem resposta às exigências do projeto educativo adotado; e ao nível da comunidade, trabalhando em colaboração com os encarregados de educação dos seus alunos, por um lado, e com

outros representantes da comunidade interessados na educação, por outro. Posto isto, exige-se ao professor de hoje que desenvolva competências e autonomia que lhe permitam exercer a sua profissão atendendo às especificidades e à natureza de cada um dos contextos em que é chamado a intervir (OECD, 2005, 2011; Ministério da Educação, 2012).

Por outro lado, devido à crescente pluralidade linguística e cultural que caracteriza o mundo atual, tal como referimos no capítulo anterior, o papel do professor como educador e mediador intercultural assume hoje uma relevância incontestável nos discursos político-educativos e académicos. A UNESCO atribui claramente a responsabilidade de preparar as crianças para viver neste mundo linguística e culturalmente diverso à escola, em geral, e aos professores, em particular: “education systems, schools and teachers are therefore responsible for strengthening the child’s cultural identity and values, while also promoting respect and understanding for the culture of others” (Leo, 2010, p. 9). Quer isto dizer que a educação tem um papel determinante “in promoting understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups” (ibidem, p. 10), pelo que se espera que o professor se torne num “agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância” (Delors et al., 2000, p.131), assumindo a responsabilidade “de transmettre aux apprenants non seulement des savoirs et des savoir-faire dans sa discipline, mais, en même temps, des savoir-être et des valeurs humaines universelles” (Bedynska & Kowalczyk, 2004, p. 25).

Neste quadro, a CPD integra muito mais do que a bagagem de conhecimentos científicos da especialidade do docente e de aptidões de carácter pedagógico-didático. Embora estas aptidões e estes conhecimentos sejam encarados como “o ‘centro’ da profissão docente” (Zgaga, 2008, p. 32), não são suficientes para que o professor consiga desempenhar convenientemente os papéis que lhe são atribuídos. Assim, para além de “extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of the social and cultural dimensions of education” (European Commission, 2004, p. 2), quatro alicerces base da CPD, espera-se que os professores sejam capazes, entre outros aspetos, de trabalhar em equipa (Buchberger et al., 1998; European Commission, 2004; Leo, 2010; OECD, 2005, 2011); e que possuam capacidade de (auto)análise crítica, isto é, que ajam “as researchers and problem-solvers, reflecting on their own practice and assuming greater responsibility for their own professional development” (OECD, 2005, p. 99; cf. Aguerrondo, 2009; Araújo e Sá, 2012; Buchberger et al., 1998; Kelly et al., 2004). Este último aspeto integra, inclusivamente, a lista de deveres gerais dos docentes portugueses, previstos no Estatuto da Carreira Docente: “desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola” (Ministério da Educação, 2012, p. 21).

Estes princípios parecem ir ao encontro da posição do Ministério da Educação português que prevê, no artigo 14º do Decreto-Lei 43/2007, como componentes de formação imprescindíveis na formação de professores, para além da “formação na área da docência”, da “formação educacional geral”, das “didáticas específicas” e da “iniciação à prática profissional”, a “formação cultural, social e ética” (referindo-se, genericamente, no mesmo artigo, à “sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”) e a “formação em metodologias de investigação educacional” (com vista à capacitação “para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante”, segundo o mesmo artigo) (Ministério da Educação, 2007). Contudo, se analisarmos a estrutura curricular imposta nesse mesmo Decreto-Lei, verificamos a existência de uma incoerência: as dimensões relativas à formação cultural, social e ética e à formação em metodologias de investigação educacional são desvalorizadas, não obtendo espaço próprio na distribuição dos créditos pelas componentes de formação: “os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) [formação educacional geral] e c) [iniciação à prática profissional] dos números anteriores” (ponto 4 do artigo 15º e ponto 9 do artigo 16º do Decreto-Lei 43/2007 – cf. Ministério da Educação, 2007). Esta incoerência faz-nos antever, desde já, uma discrepância entre a filosofia relativa à CPD plasmada nos discursos políticos e científicos e o que se passa na prática, nas orientações para a formação de professores. Mais à frente, ainda nesta secção, teremos a oportunidade de voltar a refletir sobre este assunto.

Como se pode depreender, tanto nos discursos políticos sobre a formação de professores, como nos científicos, nomeadamente nos discursos emergentes de estudos científicos efetuados no âmbito da dimensão formativa da Didática, tende-se a refutar a visão atomista da CPD, muito em voga nos anos sessenta e setenta, reconhecendo-se a sua pluridimensionalidade e complexidade: “a profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam” (Zgaga, 2008, p. 139; cf. Alarcão, 2002a; Roldão, 2008). Assim, a CPD tem vindo a ser definida numa perspetiva holística (Korthagen, 2004), como “a rede interligada de saberes, capacidades e atitudes que permitem ao professor agir de uma forma inteligente na diversidade dos contextos da sua profissão” (Alarcão, 1996, p. 91), com o intuito de resolver os problemas com que se vai deparando no exercício da sua ação docente.

Importa salientar que, se um conhecimento científico aprofundado na(s) área(s) da(s) especialidade(s) não basta para que um professor seja considerado competente no desempenho da sua profissão, o mesmo acontece com um professor que manifeste conhecimentos e ‘*skills*’ pedagógico-didáticos sólidos e aprofundados, fruto essencialmente da sua experiência profissional.

Quer isto dizer que, embora a CPD pareça ser indissociável do professor em ação, integrando o seu saber-fazer profissional, esta não se limita a ele, visto que o saber docente é um “saber eminentemente complexo e compósito, que não se reduz ao domínio de conhecimentos conteudinais das várias áreas de saber necessárias, nem se reduz ao tantas vezes convocado e louvado ‘saber prático’ – embora os incorpore e exija” (Roldão, 2008, p. 41; cf. Gonçalves, 2011). Esta perspetiva é sustentada também por Perrenoud (2001), que chama a atenção para a necessidade de se “reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados” (p. 3). Neste sentido, o saber docente parece consistir na síntese conseguida entre o conhecimento científico/teórico previamente adquirido pelo professor (e em constante atualização) e o conhecimento que advém da prática, nomeadamente da reflexão acerca da prática (Alarcão, 1996; Esteves, 2009; Freire, 2004; Schön, 1983, 1987), ou, nas palavras de Larrosa Bondía (2002), acerca de “lo que passa” aos professores. No entender de Alarcão (1996), é precisamente esta “capacidade de reflectir e de interagir, que está na base da acção educativa competente” (p. 93), capacidades estas que, juntamente com a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2004, p. 29), sustentam a concepção do professor como investigador e prático-reflexivo, uma vez que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (ibidem, p. 29).

Neste quadro, importa não só superar “a concepção do professor como um profissional que ‘executa’, quer as orientações gerais de política educativa, quer aquilo que lhe foi ensinado na sua formação” (Canário, 2008, p. 137), mas também a visão do professor “como apenas um ‘prático’, tanto quanto a do professor como o ‘apresentador’ de conhecimento formalizado” (Roldão, 2008, p. 42), e enfatizar a visão do professor como “reflective practitioner” e como investigador (Zgaga, 2008), detentor não só de “knowing-in-action” (o conhecimento tácito que se manifesta quando os docentes executam de forma competente determinada ação), mas também de “reflection-in-action” (a capacidade dos docentes pensarem sobre o que estão a fazer enquanto o fazem, podendo, assim, reajustar a sua ação de acordo com o *feedback* que vão recebendo) (Schön, 1983, 1987; cf. Guimarães, 2008). Na perspetiva de Freire (2004), esta reflexão sobre a prática constitui “uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (p. 22).

Importa ainda salientar que, num mundo dominado pelo avanço tecnológico, é crucial que o professor desenvolva a sua competência digital / tecnológica, de forma “a obter acesso, analisar e sintetizar, reflectir e validar e, finalmente, transmitir conhecimento, utilizando as tecnologias em geral e as TIC em particular” (Zgaga, 2008, p. 32; cf. Perrenoud, 2001; Sarramona, 2011).

Posto isto, parece ser consensual que uma das dimensões da CPD integre, por um lado, conhecimentos científicos da área da especialidade, e, por outro lado, conhecimentos e ‘skills’

pedagógico-didáticos e tecnológicos, combinação esta que Shulman (1986) denomina de “pedagogical content knowledge”. Zimpher & Howey (1987) referem-se a este tipo de conhecimentos, atitudes e capacidades em duas das quatro dimensões⁵⁵ que reconhecem na competência educativa: a *técnica*, referente ao domínio específico da gestão da sala de aula e da planificação da ação pedagógico-didática, sendo que o professor competente “determines in advance what is to be learned, how it is to be learned, and criteria by which success is to be measured” (Zimpher & Howey, 1987, p. 104); e a *clínica*, relativa à identificação e resolução de problemas educacionais, ou seja, à capacidade de refletir acerca das práticas e de as (re)adaptar face a imprevistos, encarando-se o professor competente como “an instructional problem solver and clinician who frames and solves practical problem through reflective action and inquiry” (ibidem, p. 104). Loughran (2009) coloca a tónica precisamente nesta dimensão clínica da CPD, sublinhando que, na formação de professores, importa “realçar a natureza problemática do ensino, para que haja uma atenção cuidadosa em relação aos pressupostos do raciocínio pedagógico tão importantes no pensamento sobre o ensino” (p. 20). Dentro da mesma linha de pensamento, Korthagen (2004, 2009) chama a atenção para a importância da reflexão, nomeadamente da ‘reflexão nuclear’, relativa a questões mais próximas do núcleo do sujeito, como a identidade e a missão, de forma a “trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas” (idem, 2009, p. 57; cf. Roldão, 2008; Schön, 1983, 1987; Zgaga, 2008).

Em consonância com a opção tomada no subcapítulo anterior, preferimos, no âmbito deste trabalho, a designação de *dimensão interventivo-curricular*, de Pinho (2008), para nos referirmos à dimensão integradora do conhecimento científico da especialidade, de uma competência tecnológica, das aptidões de natureza pedagógica-didática e do espírito de (auto)análise e de prática reflexiva, reconhecendo, contudo, relações de interdependência com outras dimensões, tais como a *(inter)pessoal* e a *político-social*.

Na perspetiva de Ralha-Simões (1991), “a génese da competência educativa é fortemente influenciada pelas características pessoais dos indivíduos” (p. 31), reconhecendo, em consonância com o que já referimos anteriormente, que se trata de uma competência onde se destacam ‘qualidades nucleares’⁵⁶, ou seja, “características pessoais que não são específicas da profissão, tais como a atenção/preocupação, sensibilidade, humor, confiança, coragem, flexibilidade, abertura, etc.” (Korthagen, 2009, p. 52; cf. idem, 2004; Esteves, 2009).

⁵⁵ Além destas duas dimensões, os autores reconhecem ainda uma dimensão *pessoal* e uma dimensão *crítica*.

⁵⁶ Na perspetiva de Korthagen (2004, 2009), a tomada de consciência, da parte dos professores, das suas “qualidades nucleares” reveste-se de toda a importância para que estes se tornem “capazes de as usar de uma forma mais intencional e sistemática” (idem, 2009, p. 53).

Na verdade, estudos mais recentes em formação de professores, muitos deles direta ou indiretamente relacionados com o conceito de IPD, têm enfatizado a sua *dimensão (inter) pessoal*, em estreita articulação com a própria CPD. Destacamos o estudo de Kelschtermans (2009), que alerta para a importância nuclear do ‘self-understanding’, e os de Korthagen (2004, 2009), que realçam, por um lado, o facto “that a teacher’s competencies are determined by his or her *beliefs*”⁵⁷ (Korthagen, 2004, p. 80) e, por outro, a importância do “desenvolvimento de uma tomada de consciência dos sentimentos” (idem, 2009, p. 49). Estas tomadas de posição partem do pressuposto que, mais dos que as teorias e políticas de educação a que os professores estão sujeitos ao longo do seu percurso formativo e profissional, os seus comportamentos em sala de aula parecem ser, muitas vezes, condicionados inconscientemente por “um conjunto dinâmico de necessidades, valores, sentimentos, conhecimento tácito, significados e tendências comportamentais” (ibidem, p. 46; cf. Avalos, 2011; Estrela, 2010). Este conceito de “tomada de consciência”, crucial para a formação de “práticos simultaneamente reflexivos e intuitivos” (Viana-Castelo, 2011, p. 127), parece ir ao encontro da conceção de *inteligência emocional* fortemente enfatizada em estudos recentes de várias áreas das Ciências Sociais e Humanas, de entre os quais se destacam os do psicólogo Goleman (2010), para quem a autoconsciência, isto é, a capacidade de reconhecer a ocorrência de um sentimento no momento em que ele ocorre, surge como a pedra basilar da inteligência emocional, inteligência esta que, a par da intelectual, é crucial para se ter sucesso no mundo atual. Importa salientar que, para além da autoconsciência, Goleman (ibidem) reconhece ainda a autorregulação, a automotivação, competências sociais e competências interpessoais como componentes da inteligência emocional. Estrela (2010) enfatiza inclusivamente a necessidade de se investir numa “adequada formação emocional dos professores” (p. 40; cf. Daubney, 2010; Schmidt, 2011).

Posto isto, a CPD parece tratar-se de “uma qualidade pessoal global, ligada a atributos característicos que caracterizam a capacidade para ensinar, e não como algo reduzido a aspectos particulares” (Ralha-Simões, 1993, p. 136) e técnicos, por um lado, e a características de índole pessoal e interpessoal, algumas das quais podem ser inatas (Esteves, 2009), que o professor manifesta tanto no contexto educativo, como nas suas relações interpessoais, fazendo dele “a self-actualised person who uses himself or herself as an effective and human instrument to improve classroom instruction” (Zimpher & Howey, 1987, p. 104).

Uma dessas características, à qual atualmente se confere cada vez mais importância, é a capacidade de cooperação / de trabalhar em equipa, tanto com os seus pares, na escola, como com colegas noutros contextos (independentemente do nível de ensino em que trabalham) ou com

⁵⁷ O itálico está grafado no original.

outros agentes educativos (Korthagen, 2009; Perrenoud, 2001; Zgaga, 2008), tais como os professores / investigadores das universidades (Andrade & Pinho, 2010a).

Por fim, à semelhança da IPD, também a CPD é vista como não sendo estática, entregue aos docentes no início da sua profissão, mas antes “evoluindo ao longo da sua vida e da sua carreira e modificando-se em estreita dependência com o seu desenvolvimento pessoal” (Ralha-Simões, 1991, p. 31), pelo que importa “desenvolver a sua *competência de desenvolvimento*” (Korthagen, 2009, p. 44), investindo “mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática” (ibidem, p. 44), de forma a assumir plenamente um “compromiso de actualización” (Sarramona, 2011, p. 428).

Neste quadro, e tal como aconteceu no subcapítulo anterior, reconhece-se a pertinência de uma *dimensão (inter)pessoal* (Pinho, 2008; cf. Esteves, 2009; Estrela, 2010; Freire, 2004; Korthagen, 2004, 2009; Ralha-Simões, 1991, 1993; Zimpher & Howey, 1987), relativa não só às características pessoais e interpessoais subjacentes à intervenção do professor na educação dos seus alunos, mas também ao entendimento que detém da sua própria pessoa e da sua relação com as outras pessoas e com os contextos em que se movimenta.

Paralelamente, com o gradual afastamento de uma visão tecnicista e behaviorista da educação⁵⁸, que tem caracterizado o atual discurso epistémico das Ciências da Educação, a visão do professor como “educador moral” (Estrela, 2010, p. 95), associada ao comprometimento ético⁵⁹, ou, nas palavras de Freire (2004), à “responsabilidade ética” no exercício da tarefa docente, tem vindo a assumir uma relevância cada vez maior:

a profissão docente (...) assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos designar de profissionalidade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo. (...) Este profissionalismo pressupõe o desenvolvimento mais acentuado do que até aqui de valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação (que há vários anos fazem parte do discurso pedagógico e da prática de algumas escolas e se identificam com valores de cidadania) e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o seu meio (Estrela, 2010, p. 67 e 68; cf. Esteves, 2009; Viana-Castelo, 2011; Zgaga, 2008).

Este *comprometimento ético* vai ao encontro da dimensão crítica da CPD avançada por Zimpher & Howey (1987), ou seja, a capacidade do professor se distanciar das suas práticas, da

⁵⁸ A este propósito, leia-se as palavras de Freire (2004): “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (ibidem, p. 33).

⁵⁹ Esteves (2009) refere-se ao “primado dos valores éticos no exercício da profissão”, que atribuem “à acção do professor as finalidades de instruir e educar” (p. 44).

cultura do seu contexto profissional e da própria ideologia que possa estar intrínseca às diretrizes emanadas das orientações político-educativas, de forma a garantir a sua autonomia moral, a sua consciência social e a assunção do seu papel como agente de mudança, conceptualizando-se o professor competente como “a rational and morally autonomous person who is socially conscious and perceives the teacher role as that of a change agent” (Zimpher & Howey, 1987, p. 104; cf. Estrela, 2010; Freire, 2004). Na verdade, a ação docente “tiene siempre implicaciones morales, dado que se lleva a cabo directamente sobre personas y con la intención de buscar su perfeccionamiento” (Sarramona, 2011, p. 433).

Para Korthagen (2004, 2009), este *comprometimento ético*, que ele prefere designar de “level of mission”, ou seja, o sentido da missão intrínseca à profissão docente, reveste-se de um cariz duplamente individual e social, relativo a “highly personal questions as to what end the teacher wants to do his or her work, or even what he or she sees as his or her personal calling in the world” (idem, 2004, p. 85), por um lado, e, por outro lado, à consciência “of the meaning of one’s own existence within a larger whole, and the role we see for ourselves in relation to our fellow man” (ibidem, p. 85). Estamos perante, portanto, um nível transpessoal, que liga “o aluno, o professor e a escola à sociedade no seu todo” (Zgaga, 2008, p. 32), articulando as aspirações mais íntimas dos sujeitos relativamente à sua missão enquanto docentes⁶⁰, muitas vezes na base da sua motivação pela profissão, e o que a sociedade espera efetivamente da missão docente. Estar consciente do sentido da sua missão enquanto docente parece ser crucial para o exercício da profissão e para a assunção do papel que lhe cabe numa educação promotora do desenvolvimento de “great human beings, who are valuable contributors to society” (Korthagen, 2004, p. 93; cf. Estrela, 2010; Leban, 2003).

Reconhece-se, assim, a existência de um *dimensão político-social* na CPD, assumindo, com Canário (2008), que “a profissão não pode ser restringida a uma lógica instrumental, apelando, pelo contrário, a uma construção de sentido pela inserção num quadro largo de valores éticos, culturais e políticos” (p. 140). A assunção desta dimensão ainda se reveste de maior pertinência quando se assume que “qualquer acto educativo é um acto de influência directa ou indirecta”, sendo “impossível educar sem influenciar” (Estrela, 2010, p. 96). Neste quadro, comungamos das palavras de Freire (2004), quando afirma que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98), forma esta ideológica e criticamente comprometida:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem

⁶⁰ Segundo Viana-Castelo (2011), parece existir uma tendência para os professores se definirem “profissionalmente como educadores morais”, tendência esta que “se aprofunda com a experiência de ensino” (p. 126).

quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frases de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 2004, pp. 102 e 103).

Seguindo esta linha de pensamento, as orientações político-educativas e a literatura recente sobre a formação de professores têm vindo a evidenciar a utilidade e relevância da CCI no perfil de um educador comprometido em promover nos seus alunos o desenvolvimento de uma cidadania intercultural, assente no postulado dos Direitos Humanos, da democracia e da liberdade, como já explicitámos no capítulo anterior.

Com base nestes princípios orientadores, têm surgido algumas tentativas de definição de linhas orientadoras para a formação de professores na Europa. O ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) publicou algumas reflexões relativamente ao perfil do professor europeu para o século XXI, onde, a par do reconhecimento da importância de um conhecimento científico sólido e profundo na área da especialidade; de uma boa bagagem de conhecimentos pedagógico-didáticos; da assunção dos papéis de investigador, de gestor, de guia, de educador e de mediador intercultural; das capacidades de trabalhar em equipa, de utilizar as tecnologias de informação e de comunicação, de refletir acerca das suas práticas e de monitorizar o seu processo de DPD; se chama ainda a atenção para uma outra dimensão da CPD: a dimensão europeia, incluindo “European identity”, “European knowledge”, “European multiculturalism”, “European language competence” (competência plurilingue), “European professionalism”, “European citizenship” e “European quality measures” (Schratz, 2005, pp. 4-5). Este reconhecimento deve-se ao facto de “teachers in Europe Union do not only educate future citizens of their particular member country, but also support them in becoming future generations of European citizens” (ibidem, p. 4), colocando o professor ao serviço da construção de uma identidade e cidadania europeias e, assim, reconhecendo claramente a dimensão ética e política intrínseca à missão dos professores.

Estas orientações têm tido algum eco ao nível das políticas nacionais relativamente à formação e carreira docentes, sendo que, inclusivamente, o primeiro dever para com os alunos consagrado no artigo 10.ºA do Estatuto da Carreira Docente toca, de alguma forma, este aspeto: “respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação” (Ministério da Educação, 2012, p. 22). Contudo, importa salientar, que esta é uma das poucas passagens passíveis de se articularem com a CCI que detetámos na análise dos discursos políticos portugueses relativos à CPD e à formação de professores.

Como se pode depreender, a CCI parece integrar a CPD atribuída ao professor em geral, e ao de línguas em particular, como veremos posteriormente, em estreita articulação, no caso do espaço geopolítico da União Europeia, com o desenvolvimento de uma identidade e cidadania europeias. Contudo, atualmente, mais do que contribuir para o desenvolvimento de uma identidade e cidadania europeias, o professor é chamado a educar os seus alunos no sentido de desenvolverem uma cidadania terrena, à escala global (Delors et al., 2000; Morin, 1999).

Neste contexto, convocamos aqui as palavras de Freire (2004), para quem “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (p. 34), pois, com bastante frequência, o professor acaba por se tornar, ainda que involuntariamente, numa espécie de modelo para os seus alunos: “la educación se lleva a cabo en gran medida con el ejemplo que transmiten los educadores” (Sarramona, 2011, p. 430). Assim, importa que o professor esteja consciente do papel modelizador que desempenha, nomeadamente enquanto mediador intercultural e ator social, e, sobretudo, da necessidade de cultivar nos seus alunos essa mesma postura.

Em suma, parece-nos que nos discursos políticos e académicos se reconhece a complexidade da CPD, “realçando, assim, a **constelação** organizada, coesa e coerente, integrada pelo **ser pessoa** e abandonando a ideia de mera adição de competências”⁶¹ (Alarcão, 2002a, p. 66). Neste quadro, são reconhecidas três dimensões inerentes à CPD: “los profesionales de la educación resuelven problemas que le son propios mediante sus conocimientos y habilidades técnicas [integrantes de uma *dimensão interventivo-curricular*], pero también han de enfrentarse a *dilemas*, ante los cuales han de hacer uso de sus criterios ideológicos [*dimensão (inter)pessoal*] y de compromiso social [*dimensão político-social*]” (Sarramona, 2011, p. 428). Na figura que se segue, tentamos dar conta dessa multidimensionalidade e complexidade, de acordo com a resenha bibliográfica efetuada ao longo deste subcapítulo:

⁶¹ O negrito está grafado no original.

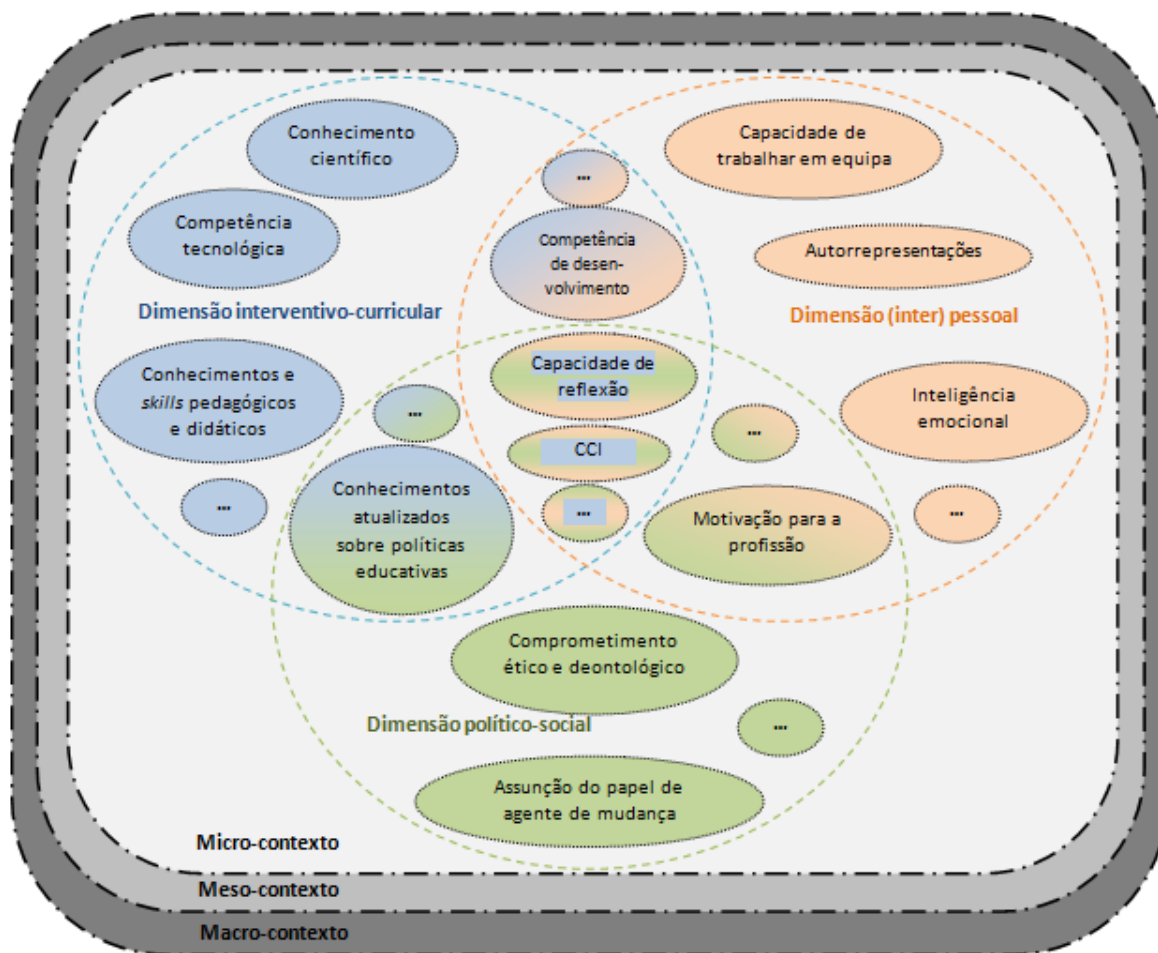


Figura 25 – Componentes da CPD nos discursos políticos e académicos

Como se pode constatar, algumas das subdimensões da CPD parecem integrar simultaneamente mais do que uma das suas dimensões, o que sublinha a complexidade intrínseca a esta competência, dadas as relações dialógicas, recursivas e sistémicas que se estabelecem entre as atitudes, as capacidades e os conhecimentos referidos anteriormente. De forma a ilustrar esse aspeto na figura acima, para além do recurso a um esquema de combinação de cores, colocámos essas subdimensões nos pontos de convergência entre as esferas que representam cada uma das dimensões. Chamamos a atenção para duas subcompetências que parecem estar subjacentes às três dimensões da CPD: a capacidade de reflexão; e a CCI.

No que se refere à primeira, de acordo com as leituras efetuadas, a capacidade de reflexão aparece como sendo propulsora do desenvolvimento da CPD na sua globalidade (e do próprio DPD), aplicando-se tanto ao domínio da intervenção pedagógico-didática, como a um domínio mais ético, relativo à missão da profissão docente, e a outro mais pessoal, relativo à relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com a profissão.

Quanto à CCI, tal como tivemos oportunidade de explicitar no capítulo anterior, esta é uma competência altamente complexa, que, quando associada ao professor, implica, por sua vez, o

recurso a conhecimentos, atitudes e capacidades pertencentes ao *tríptico dimensional da IPD* adotado de Pinho (2008): a componente afetiva frequentemente associada à CCI nos vários modelos apresentados no capítulo anterior remete para a *dimensão (inter)pessoal*; as componentes cognitiva e praxeológica remetem quer para a *dimensão (inter)pessoal*, quer para a *dimensão interventivo-curricular*; e o facto do desenvolvimento da CCI estar intimamente relacionado com a promoção de uma educação baseada no postulado dos Direitos Humanos e de valores como a justiça, a equidade, a liberdade e a democracia, com vista à promoção de uma cidadania intercultural (Byram, 2006, 2008b), base de uma “ética da compreensão planetária” (Morin, 1999), ou, nas palavras de Coste (no prelo), de “*altercompréhension*”, relaciona naturalmente esta competência com a *dimensão político-social*, nomeadamente com a conceção do “professor como educador europeu e transnacional” (Estrela, 2010, p. 16).

Para além disso, e tal como referimos no início desta secção, a dificuldade em descrever com precisão as dimensões e componentes da CPD prende-se essencialmente com as relações de interdependência que se estabelecem entre esta competência e o contexto em que ela se manifesta: no seio de uma relação interpessoal, de natureza pedagógico-didática. Salientamos ainda que este micro-contexto, a situação de formação propriamente dita e as características dos intervenientes nessa mesma situação (professor e aluno/s), por sua vez, é influenciado pelas dinâmicas e idiossincrasias do contexto institucional em que se insere, isto é, o projeto educativo e a cultura da instituição (o meso-contexto) e este último, por seu turno, insere-se num contexto sociocultural e geopolítico alargado, o macro-contexto, que exerce fortes influências e pressões sobre o contexto institucional. Neste quadro, dependendo da situação pedagógico-didática, do tipo de relação estabelecida entre os intervenientes, dos seus objetivos e do contexto (de sala de aula, institucional e sócio-geo-político-cultural), a CPD pode apresentar diferentes roupagens, isto é, convocar diferentes tipos de conhecimentos, atitudes ou capacidades, motivo pelo qual não é possível, nem pertinente, tentar listar todas as possíveis subdimensões desta competência. Na figura anterior, as reticências presentes em cada uma das dimensões e em cada um dos pontos de interseção entre elas pretendem remeter precisamente para a consciência dessa impossibilidade, deixando-se, assim, em aberto a possibilidade do professor desenvolver a sua CPD de acordo com os contextos (imprevisíveis) em que se vai movimentando e com as experiências e desafios profissionais com que se vai deparando ao longo do seu processo de DPD. Quanto aos contextos (micro, meso e macro) e às dinâmicas de interpenetração que se estabelecem entre eles, o enquadramento tripartido das dimensões da CPD feito com linhas tracejadas pretende ilustrar essas influências mútuas, que determinam as dimensões e subdimensões a colocar em ação em determinada situação.

De acordo com as tendências pós-modernas e socioconstrutivistas da educação, os discursos sobre a CPD tendem a valorizar, portanto, as dimensões *(inter)pessoal* e *político-social* da CPD,

convocando para a discussão conceitos ligados à *inteligência emocional* (Daubney, 2010; Estrela, 2010; Goleman, 2010; Korthagen, 2004, 2009; Schmidt, 2011), por um lado, e ao *comprometimento moral e ético* da profissão (Estrela, 2010; Freire, 2004; Korthagen, 2004), por outro.

Posto isto, a complexidade inerente à CPD é consensualmente reconhecida no âmbito das políticas nacionais e europeias relativas à profissão docente. Contudo, se atentarmos nas dinâmicas de avaliação do desempenho docente em Portugal e na Europa (na generalidade), facilmente nos apercebemos que estamos perante um discurso incoerente. Focalizemo-nos no caso português: a avaliação do desempenho docente, ou seja, da CPD dos professores em exercício no ensino público, deve incidir sobre as seguintes dimensões, de acordo com o artigo 42º do Estatuto da Carreira Docente e com o artigo 4º do Diploma da Avaliação de Desempenho: “científica e pedagógica; participação na escola e na relação com a comunidade educativa; formação contínua e desenvolvimento profissional” (Ministério da Educação, 2012, pp. 43, 88), prevendo-se duas modalidades de avaliação, uma interna e outra externa, sendo que a externa versará única e exclusivamente sobre a dimensão científica e pedagógica (cf. artigo 13º do Diploma da Avaliação de Desempenho). Assiste-se, assim, a uma sobrevalorização da *dimensão interventivo-curricular* relativamente às restantes. Esta mesma crítica é feita de uma forma generalizada às normas de avaliação de professores em vigor um pouco por toda a Europa:

muitas das descrições formais de normas de avaliação de professores dedicam pouca ou nenhuma atenção à capacidade destes para se adaptarem a ambientes em mudança, para actuarem como agentes de mudança nas escolas ou para participarem numa comunidade profissional de aprendentes (Snoek, 2008, p. 75; cf. Snoek et al., 2009).

Como se pode depreender, parece existir um fosso entre a complexidade inerente à CPD advogada na maioria dos documentos orientadores aqui analisados e a forma simplista como se pretende colocar em ação a avaliação do desempenho docente, especificamente no que se refere ao contexto português: centrando-se na dimensão relativa à gestão da sala de aula (a *interventivo-curricular*); limitando a ação do professor ao contexto da escola e, quando muito, da comunidade local em que a escola se integra (ignorando por completo o macro-contexto em que a sua ação se insere – a sociedade nacional, transnacional, internacional – e, como tal, a *dimensão político-social* da CPD, tão enfatizada em documentos europeus e da UNESCO e nos discursos académicos); e reduzindo a *dimensão (inter)pessoal* da CPD às dinâmicas do seu DPD. Assistimos, portanto, a uma dualidade de discursos: “se, por um lado, há um reconhecimento das exigências perante a mudança, reforçando-se a ideia de professores reflexivos, investigadores da sua própria prática e autónomos; por outro, intensifica-se a dimensão normativa, técnica e burocrática da função docente” (Gomes, 2013, p. 25)

Assim, concordamos com Nóvoa (2008) quando chama a atenção para a incoerência entre os discursos e as práticas, no que se refere à formação de professores: “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. (...) temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2008, p. 23). Seguindo esta linha de pensamento, Canário (2008) vai mais longe, chamando a atenção para a existência de uma “discrepância entre esse discurso e a persistência e ou agravamento dos problemas com que, nas escolas, os professores se confrontam quotidianamente” (p. 133).

Revisitados os discursos políticos e académicos relativamente à CPD, importa agora focalizarmo-nos nas especificidades da CPD do professor de línguas.

2.2.2. O caso específico do professor de línguas

L'un des paradoxes associés à l'enseignant en langues, c'est qu'il n'y a pas de prototype de l'enseignant en langues. Il y a toutefois de nombreux profils d'enseignants en langues (Leban, 2003, p. 74).

Os discursos sobre a CPD do professor de língua em particular estão em consonância com as ideias atrás mencionadas, enfatizando igualmente a complexidade inerente a esta competência (e à profissão docente em geral), tal como remete a epígrafe a esta secção. Na perspetiva de Afonso (2010), “ao professor não se exigem apenas conhecimentos práticos da língua e dos métodos de como a veicular aos seus alunos. Exige-se também que (...) este seja um profissional apto a desempenhar a sua profissão de docente” (p. 18). Quer isto dizer que a CPD do professor de línguas integra, naturalmente, conhecimentos aprofundados sobre a área da especialidade (as línguas e respetivas culturas) e sobre a área pedagógico-didática, mas não se reduz a eles, exigindo ainda outro tipo de conhecimentos e competências, de carácter mais transversal: “a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 9).

Nos últimos anos, tem-se enfatizado particularmente a dimensão ética, fortemente associada à educação intercultural, dadas as características do espaço curricular das línguas, espaço potenciador do contacto com o Outro, diverso linguística e culturalmente:

a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional, para além da sua capacitação técnica, deve incluir o desenvolvimento de saberes e capacidades de natureza intercultural e crítica, estudando, a título de exemplo, o papel dos compromissos ideológicos e políticos (...). Assim se encoraja os professores a tornarem-se agentes de mudança educativa e de promoção da justiça social (Bizarro et al., 2013, p. 17; cf. Afonso, 2010; Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b, 2013; Berg, 2013; Bizarro & Braga, 2004, 2013; Corpas Nogales, 2011; Cushner & Mahon, 2009; Zgaga, 2008).

Na perspectiva de Gutiérrez et al. (2012), “el profesorado debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el currículo de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas del alumnado a través de recursos materiales como juegos y canciones” (Gutiérrez et al., 2012, p. 11), numa visão reducionista e mesmo folclórica da cultura do Outro, mas ir mais longe, trabalhando atitudes e valores que poderão “prevenir el racismo y la xenofobia, así como concienciar de las dificultades que los inmigrantes encuentran” (ibidem, p. 11), o que implica que o professor (de línguas) “muestre actitudes positivas, que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todo el alumnado” (ibidem, p. 11). Posto isto, estudos mais recentes têm vindo a colocar a tónica nestas dimensões (*inter*)*pessoal* e *político-social* do agir profissional do docente de línguas, valorizando atitudes e conhecimentos como “l’aptitude à communiquer, l’aptitude à apprendre et l’aptitude à s’engager dans sa formation afin de construire une société plus juste et plus démocratique, une société capable de donner un rôle plus important à la diversité linguistique et culturelle” (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowska, & Sáez, 2007, p. 16). Neste quadro, atribui-se ao professor de línguas “des responsabilités sociales” (ibidem, p. 17), numa clara alusão ao *comprometimento ético* a que nos referimos anteriormente, por um lado, e, por outro lado, à urgente integração da CCI na CPD do professor em geral, mas no de línguas em particular:

la matière de l’enseignant en langues va bien au-delà de la langue, puisqu’elle englobe aussi non seulement nombre d’aptitudes liées à la communication, ainsi que la culture, la conscience interculturelle et bien d’autres aspects importants que les enseignants en langues s’efforcent de mettre en lumière dans la langue qu’ils enseignent (Leban, 2003, p. 81).

No contexto europeu, a associação da CCI à CPD prende-se, como já vimos na secção anterior, com o surgimento de uma nova responsabilidade para os professores em geral, mas particularmente para os de línguas: “former les jeunes à devenir les citoyens européens de demain qui, tout en gardant leur identité nationale, seront capables de s’intégrer dans la société européenne multilingue et multiculturelle, de s’y instruire et d’y réussir leur vie professionnelle et personnelle” (Bedynska & Kowalczyk, 2004, p. 25; cf. Zgaga, 2008; Conselho da Europa, 2009). Nesta linha de pensamento, o professor de línguas atual desempenha “um papel relevante na criação de uma Europa multilingue” (Afonso, 2010, p. 8), tendo o dever de: i) contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa nos seus alunos, competência esta que vai muito além do mero desenvolvimento da competência linguística; ii) consciencializá-los para a diversidade linguística e cultural, fornecendo-lhes chaves para descobrir as outras culturas e a especificidade da sua própria cultura; iii) contribuir para o desenvolvimento de atitudes etnorrelativas em relação aos sistemas de valores característicos da sua própria cultura, de modo a ultrapassar as visões superficiais e estereotipadas das outras culturas; iv) e educá-los dentro do espírito do entendimento e do respeito

pela diversidade de forma a combater o preconceito e a xenofobia (Bedynska & Kowalczyk, 2004, p. 26).

Neste quadro, assistimos a uma proliferação dos papéis que são associados ao professor de línguas, tanto nos discursos políticos como científicos sobre a profissão, papéis que Araújo e Sá (2012) sintetiza nos seguintes termos:

actor social, gestor de aprendizagens significativas e reflexivas e de recursos; promotor de práticas de linguagem plurais, integradas, diferenciadas e diversificadas, num quadro curricular e pedagógico que perspetive de forma integrada as aprendizagens, que se apoie em relações interdisciplinares e que se articule com os contextos de vida dos alunos (p. 141).

Alguns destes papéis eram já tradicionalmente assumidos pelo professor de línguas, outros nem tanto. Na tabela que se segue, tentamos sistematizar esses mesmos papéis (novos ou revisitados):

Papéis	Descrição
Facilitador / Guia	A ação do professor focaliza-se na colaboração com os alunos, mostrando flexibilidade e capacidade para responder às necessidades dos seus alunos, guiando-os, autonomamente, no seu processo de aprendizagem. Para o efeito, o professor mantém-se informado sobre os recursos disponíveis e suscetíveis de promoverem o sucesso dos seus alunos.
Mediador / Ator social	Apesar de não ser um papel novo, tem sido projetado para primeiro plano, devido à profunda imbricação entre o ensino/aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da CCI, dentro de uma abordagem intercultural e de uma <i>didática das línguas e do plurilinguismo</i> .
Investigador	O professor atualiza constantemente os conhecimentos científicos relacionados com a sua área de docência, adapta-se às exigências que lhe são colocadas no exercício da sua profissão, fundamenta as suas práticas profissionais na investigação educacional e integra, ativamente, equipas de investigação. A prática reflexiva e a investigação-ação tornam-se hábitos correntes na vida quotidiana dos professores.
Gestor	O professor desenvolve competências sólidas em gestão para garantir o equilíbrio entre os diferentes elementos que compõem os atuais ambientes de aprendizagem. Pesquisa, produz e avalia criticamente atividades, estratégias, materiais e seleciona-os de acordo com os objetivos que definiu e as características dos seus contextos profissionais.
Colaborador	Valoriza-se a capacidade de trabalhar em equipa e a partilha de responsabilidades com os colegas, não só ao nível da gestão da escola, mas especialmente no que diz respeito a um trabalho integrado das línguas na escola, dentro do espírito de uma <i>didática das línguas e do plurilinguismo</i> .
Avaliador	O professor conceptualiza a avaliação não como um produto, mas antes como um processo regulador do ensino/aprendizagem. Seleciona suportes, métodos e instrumentos de avaliação diversificados, recorrendo à autoavaliação, refletindo e analisando as implicações das suas opções pedagógicas no desenvolvimento tanto dos seus alunos, como dos professores que integram as equipas de trabalho em que se movimenta, como ainda no seu próprio desenvolvimento profissional.

Tabela 3 – Papéis associados aos professores de línguas (adaptado de Grima & Fitzpatrick, 2003)

Como se pode verificar, a par de papéis tradicionalmente associados ao professor, como o de *gestor* do cenário pedagógico-didático ou de *avaliador*, espera-se que os professores de línguas

desempenhem novos papéis e/ou repensem a forma como já os desempenhavam. Neste quadro, o professor de línguas tende a ser visto como: *facilitador / guia* dos alunos no seu processo de desenvolvimento; *mediador / ator social*, numa forte assunção da *dimensão político-social* e da missão ética do ensino das línguas; *investigador*, procurando as respostas mais adequadas aos problemas com que se vai deparando no exercício da sua profissão; e *colaborador*, pois, no âmbito de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, é desejável que o professor coopere com os outros professores de línguas, com o intuito de levar o aluno a desenvolver de forma mais equilibrada, coerente e holística, o seu repertório plurilingue e intercultural. Tal como já referimos noutros lugares, “encara-se o professor de línguas não apenas como mediador entre o aluno e a língua que ensina, assumindo antes uma diversidade de papéis” (Bastos & Araújo e Sá, 2013, p. 6), tendo como fim último não só o desenvolvimento de competências em língua, mas também o desenvolvimento de uma CCI nos seus alunos com vista à formação de cidadãos interculturais (Byram, 2008b).

Em consonância com estes papéis, Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy (2004), na sua proposta para um perfil europeu do professor de línguas, enumeram um conjunto de traços, que distribuem por três grandes categorias: saberes e competências; estratégias e ‘*skills*’; e valores. Dentro da primeira categoria, “knowledge and understanding”, consideramos particularmente relevante a ênfase dada a uma abordagem crítica e questionante em relação ao processo de ensino/aprendizagem, por um lado, e em relação aos próprios currículos regionais e nacionais, por outro (de acordo com o que se espera de um professor-reflexivo); assim como ao conhecimento sobre TIC enquanto recursos pedagógico-didáticos, mas também como ferramentas de auxílio do trabalho de planificação, organização e investigação do docente. No que se refere às “strategies and skills”, enfatizamos os seguintes aspetos: a capacidade de adaptar a sua ação didática às necessidades específicas dos seus alunos e às idiossincrasias dos contextos específicos em que se movimenta; a autoanálise e a automonitorização da sua ação didática e das dinâmicas do seu DPD; o trabalho colaborativo, tanto no seio da sua instituição de ensino, como com profissionais da educação oriundos de outras instituições; a incorporação de resultados de investigação educacional na sua ação profissional, nomeadamente através de dinâmicas de investigação-ação; e o recurso ao *Portefólio Europeu das Línguas* como instrumento de autoavaliação. Por fim, na categoria ‘valores’, maioritariamente referentes ao “development of a responsible, democratic and participatory involvement in society, especially within a wider European context” (ibidem, p. 124), destacamos os seguintes: valores sociais e culturais; atitudes positivas e valorizadoras da diversidade linguística e cultural e do ensino/aprendizagem de LE; cidadania europeia; espírito de equipa; e valorização da aprendizagem ao longo da vida.

No contexto de uma abordagem intercultural do ensino das línguas, as atitudes positivas face às línguas e às culturas que acabámos de mencionar revestem-se de toda a pertinência no perfil do professor (de Pietro, 2012). Para além disso, importa que o professor se assuma como educador em línguas e não como professor de uma língua específica, numa clara alusão aos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*: trata-se de “teachers who think of themselves as ‘languages teachers’ rather than single language teachers (e.g. ‘teacher of Polish’). ‘Languages teachers’ learn and teach through the concept of plurilingualism, and emphasise pluricultural approaches to language learning” (Kelly et al., 2004, p. 118; cf. Leban, 2003).

Importa referir ainda que, para que os professores de línguas possam desempenhar de forma competente estes papéis (novos ou revisitados), nomeadamente em contextos educativos multilingues e multiculturais, é necessário que desenvolvam um conjunto articulado e complexo de competências, competências estas que integram a sua CPD. Em vários documentos, nomeadamente europeus (Grima & Fitzpatrick, 2003; Commission Européenne, 2004; Conselho da Europa, 2009; European Commission, 2005; Heyworth, 2003; Kazlauskaitė, s/d; Kelly et al., 2004; Kelly & Grenfell, 2005; Leban, 2003), tem-se feito um esforço no sentido de identificar/definir as competências que importa trabalhar com os professores de línguas. Na tabela que se segue, tentamos sistematizar sete competências integrativas e indissociáveis, fortemente mencionadas nos discursos políticos e académicos:

Competências	Descrição
Científica	Diz respeito, por um lado, aos conhecimentos científicos da área de docência, e, por outro lado, à capacidade de pensar em termos científicos e de participar em atividades científicas. Integra o conhecimento declarativo, empírico e académico, relativo às línguas em geral e à(s) língua(s) específica(s) que ensina.
Crítica	Refere-se à capacidade de analisar a exequibilidade, utilidade e importância de orientações político-educativas, de acordo com os objetivos e as competências que pretende desenvolver nos seus alunos, os níveis de desempenho e dificuldades destes e as características dos seus contextos profissionais. Refere-se ainda à capacidade de refletir criticamente sobre si, sobre o Outro e sobre práticas profissionais.
Intercultural	Relaciona-se com conhecimentos, capacidades e atitudes de cariz intercultural. Espera-se que o professor de línguas favoreça o contacto com outras culturas; fomente a valorização da diversidade linguística e cultural; promova a desmistificação de estereótipos; contribua para o desenvolvimento da personalidade, abertura e integração social dos seus alunos.
Linguístico-comunicativa	Encara o professor de línguas como sujeito de linguagem, que participa em situações de comunicação diversificadas (na aula, na turma, na escola, na sociedade...). Espera-se que o professor de línguas seja detentor de um repertório individual plurilingue.
Digital	Refere-se à utilização das TIC nos vários contextos da profissão docente, nomeadamente ao recurso à Internet na investigação em línguas, à utilização de ferramentas linguísticas em contexto de sala de aula e ao recurso a programas específicos no domínio da avaliação.

Pedagógico- -didática	Relaciona-se com o saber-fazer enquanto professor de línguas, isto é, saberes ao nível da organização de cenários pedagógicos e da gestão de conteúdos, estratégias, tecnologias, interações, ritmos de aprendizagem, etc. em sala de aula, mobilizando, motivando, orientando e auxiliando os alunos.
Pessoal / Interpessoal	Diz respeito ao <i>saber ser</i> e ao <i>saber viver com os outros</i> , ou seja, à dimensão existencial (valores, atitudes, características pessoais, traços de personalidade, modos de ver a si próprio e aos outros) do próprio professor.

Tabela 4 – Competências associadas aos professores de línguas

Como se pode depreender, a CPD associada ao professor de línguas engloba, não só as competências que, tradicionalmente, já lhes eram associadas (como a *pedagógico-didática* e a *linguístico-comunicativa*), mas também outras que surgem na conjuntura atual (como a *intercultural* e a *digital*), assim como outras competências que, apesar de não serem novas, adquirem agora outra importância (como a *pessoal/interpessoal*, a *científica* e a *crítica*). Importa referir que este elenco de competências é apenas uma proposta, construída com base na revisão bibliográfica efetuada, estando aberta à integração de outras competências (ou até ao apagamento de algumas das propostas aqui), de acordo com as especificidades de cada situação profissional (em contexto de sala de aula ou fora dela). O nosso intuito foi apenas o de traçar o retrato das tendências em relação a este aspeto nos discursos político-educativos e nos discursos académicos, permitindo-nos perceber que tipo de competências importa desenvolver no professor de línguas com vista a uma efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar.

Analisadas as tendências discursivas acerca da CPD do professor em geral, e do de línguas em particular, competência esta integrante da IPD, vamo-nos agora centrar no dinamismo e transitoriedade inerentes à própria IPD, refletindo especificamente no seu processo de desenvolvimento.

2.3. Desenvolvimento Profissional Docente

Chaque individu se transforme en permanence tout en restant le même
(Gaulejac, 2002, p. 177).

Como temos vindo a demonstrar, tal como “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento” e “se constrói na infância e deve reconstruir-se ao longo da vida” (Dubar, 1997, p. 13), também a IPD não é entregue ao professor quando este decide abraçar esta profissão e/ou durante a sua formação inicial, antes constrói-se ao longo da vida, processo esse que denominamos, no âmbito deste trabalho, de DPD. Em linhas muito gerais, trata-se de “a long and complex process”, de natureza “multi-dimensional, idiosyncratic and context-specific” (Flores & Day, 2006, p. 219), compreendendo “a formação inicial, o ano de indução (incl. socialização, inclusão na profissão) e a formação contínua” (Eisenschmidt, 2008, p. 124). Para alguns autores, este processo de se tornar professor inicia-se ainda antes da formação dita inicial, “ao longo do percurso escolar, durante o qual observaram os seus próprios professores a ensinar” (Flores, 2006, p. 362; cf. Estrela, 2010), professores esses que, muitas vezes, funcionam como entidades modelizadoras exercendo “uma influência determinante na forma como (...) se vêem enquanto professores, na medida em que constituem um marco de referência importante para o seu entendimento e prática de ensino” (Flores, 2006, p. 363). Trata-se, assim, de um processo eternamente inacabado, em permanente reconstrução, que se desenvolve imbricando o passado (experiências e representações prévias), o presente (situação atual) e o futuro (o professor em que se quer tornar), através de *transições ecológicas* (Alarcão & Roldão, 2008; Bronfenbrenner, 2002), o que faz com que “l’individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps”, num eixo de “continuité / changement” (Perez-Roux, 2008, p. 9), tal como sugere a epígrafe a este subcapítulo.

Importa salientar que a identidade, sendo o resultado de sucessivos processos de socialização, nunca é construída apenas pelo indivíduo, isoladamente, “ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (Dubar, 1997, p. 13; Perez-Roux, 2008). Assim, o desenvolvimento da IPD, numa lógica socioconstrutivista, ocorre “in an intersubjective field” (Beijaard et al., 2004, p. 108), podendo ser descrito como “an ongoing process of identification and negotiation of personal self-images, prior experiences in learning and teaching, and the roles and credentials of a teacher promoted by institutional and social practices”

(Lim, 2011, p. 970; cf. Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009), recebendo, portanto, fortes influências não só dos contextos institucionais/profissionais e sociais em que ocorre, mas também das idiossincrasias do próprio sujeito.

Dado este caráter evolutivo, dinâmico e polifônico do desenvolvimento da IPD, Anadón et al. (2001) chamam a atenção para a conjugação de dois tipos de processos na construção identitária: processos de “*identisation* ou de *singularité* et d’*identification* ou d’*appartenance*” (ibidem, p. 2). Para estes autores, os processos de ‘*identisation*’ dizem respeito às “*références à soi comme personne et l’appropriation qui s’ensuit*” (ibidem, p. 2), numa aproximação à noção de IPD; enquanto que os processos de ‘*identification*’ se referem “*aux représentations sociales que se font les acteurs du monde de l’enseignement, des enseignants et de la profession ainsi qu’au sentiment d’appartenance au groupe professionnel*” (ibidem, p. 2), numa aproximação à identidade da profissão docente. Importa salientar que, segundo os autores, são precisamente estas dinâmicas interativas e dialéticas estabelecidas entre estes dois processos de construção identitária que levam os docentes a construir e transformar a sua IPD, ou seja, que promovem o DPD: “*l’enseignant est un acteur inscrit dans une dialectique d’identisation-identification qui tire de son interaction avec l’environnement les éléments qui lui permettent de se forger l’identité qui lui convient le mieux*” (ibidem, p. 14). Neste quadro, as representações (individuais e sociais) assumem um papel preponderante no desenvolvimento da IPD, constituindo-se como “*matrices d’action*” (Perez-Roux, 2008, p. 9; cf. Estrela, 2010), pois acabam por funcionar muitas vezes como meios legitimadores de práticas e de visões acerca da profissão.

Nas últimas décadas, muitos têm sido os estudos centrados no DPD que apontam para uma alteração na forma como se tem vindo a conceptualizar a própria noção de desenvolvimento profissional (Avalos, 2011; Day, 2001; De Carlo, 2010; Gonçalves, 2011; Marcelo, 2009; Martins, 2008; Pinho, 2008; Villegas-Reimers, 2003), alteração essa que tem sido caracterizada por vários investigadores como: “*a ‘new image’ of teacher learning, a ‘new model’ of teacher education, a ‘revolution’ in education, and even a ‘new paradigm’ of professional development*” (Villegas-Reimers, 2003, p. 12). Não pretendendo descrever, aqui, a evolução do conceito ao longo do tempo, nem as circunstâncias que poderão ter estado na origem desta hipotética mudança paradigmática, vamo-nos agora focalizar na forma como o DPD é perspectivado atualmente, neste período que se apelida de pós-moderno ou hipermoderno, pois é neste tempo que se insere o nosso estudo e é sob esta perspetiva que olhamos o conceito.

Apesar das diferentes perspetivas encontradas em relação ao conceito de DPD no *corpus* de análise de um estudo meta-analítico de várias investigações realizadas no âmbito do DPD durante a

primeira década do século XXI⁶², este conceito é definido, neste mesmo estudo, nos seguintes termos: “is about teachers learning, learning how to learn, and transforming their knowledge into practice for the benefit of their students’ growth” (Avalos, 2011, p. 10). Trata-se, portanto, de “um processo longo e complexo” (Flores, 2006, p. 361), expresso na utilização dos verbos no ‘present continuous’ (“learning” e “transforming”) com um valor durativo, colocando, assim, a tónica no professor como um eterno aprendiz

Esta perspectiva vai ao encontro da concepção de DPD que Villegas-Reimers (2003) considera ser a mais difundida na transição do século XX para o século XXI: “a long-term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession” (p. 12), incluindo “formal experiences (such as attending workshops and professional meetings, mentoring, etc.) and informal experiences (such as reading professional publications, watching television documentaries related to an academic discipline, etc.)” (ibidem, p. 11; cf. Day, 2001; Fullan, 1995; OECD, 2005).

Como se pode depreender, o DPD perspectiva-se como um *processo a longo prazo*, “um continuum, caracterizando-se por avanços e retrocessos”, “desde a preparação para a profissão e (...) também depois de ter sido cessada a actividade, ou seja, no período da reforma” (Gonçalves, 2011, p.10). Insere-se, portanto, numa lógica de *lifelong learning* (Bedynska & Kowalczyk, 2004; Buchberger et al., 1998; Day, 2001; European Commission, 2004; Flores, 2006; OECD, 2005, 2011; Ralha-Simões, 1993), que tem vindo a ser reconhecida como uma exigência que se coloca a todo o ser humano no contexto atual: “temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (Delors et al., 2000, p. 89).

Por outro lado, trata-se de uma “individual enterprise” (Huberman & Guskey, 1995, p. 270), no sentido em que o *sujeito está no centro desse processo*, isto é, tem de partir dele a predisposição para percorrer os trilhos do seu DPD, ao longo de todo o seu percurso: “o pré-requisito para o desenvolvimento contínuo de um professor é a sua disposição para se autodesenvolver e para analisar o seu próprio trabalho” (Eisenschmidt, 2008, p. 125; cf. Day, 2001; Huberman & Guskey, 1995; OECD, 2005). Isto significa que um DPD sustentável requiere “cognitive and emotional involvement of teachers” (Avalos, 2011, p. 10), empenho esse que encara simultaneamente os professores como “the subjects and objects of learning and development” (ibidem, p. 17). Por outras palavras, importa que os professores se assumam como sujeitos empenhados no seu DPD: “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da

⁶² O corpus de análise deste estudo foi constituído por 111 artigos sobre DPD publicados na revista *Teaching and Teacher Education*.

sua própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17). Freire (2004) parece partilhar desta posição, ao afirmar o seguinte:

Se, na minha experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da «formação» do futuro objeto do meu ato formador (p. 23).

Este envolvimento do professor no seu próprio DPD depende, com frequência, de fatores emocionais, ligados à *dimensão (inter)pessoal* da IPD, tais como a motivação pela profissão e o desejo de ser professor, por um lado, bem como a natureza das relações estabelecidas nos seus contextos profissionais e os sentimentos decorrentes das suas experiências de ensino/aprendizagem: “understanding the emotional life of teachers, their feelings for and in their work, and attending to this emotional life in ways that positively cultivate it and avoid negatively damaging it should be absolutely central to teacher development efforts” (Hargreaves, 1995, p. 21; cf. Day, 2001; Estrela, 2010; Freire, 2004). Como nos recordam Hessel e Morin (2012), retomando as palavras de Platão, “«para ensinar é preciso Eros (amor)», isto é, devemos amar o conhecimento e aqueles a quem o passamos” (p. 23).

O DPD insere-se, assim, dentro de uma lógica construtivista / acional (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000; Villegas-Reimers, 2003) e reflexiva (Schön, 1983, 1987), centrada no sujeito, como vimos, no seio da qual os professores são vistos como “active learners” (Villegas-Reimers, 2003, p. 13), por um lado, e “reflective practitioners” (ibidem, p. 14), por outro, ou, nas palavras de Canário (2008), como ‘analistas simbólicos’: prático-reflexivos, investigadores, produtores de sentido. Independentemente da forma como se referem ao professor, ele é encarado “come un soggetto attivo, impegnato a costruire in prima persona il proprio sviluppo professionale” (De Carlo, 2010, p. 211). A componente reflexiva está fortemente associada ao DPD, sendo encarada como uma importante alavanca potenciadora de mudança: “analysis of needs, problems, change processes, feelings of efficacy, beliefs are all factors that contribute to teacher professional development” (Avalos, 2011, p. 11). Contudo, no entender de Day (2001), apesar da reflexão constituir “o âmago”, ela “não é por si só suficiente” (p. 47), devendo ser contextualizada “na e sobre a acção” (p. 54).

Estamos perante, portanto, um paradigma de DPD assente no “knowledge-of-practice” (Villegas-Reimers, 2003; cf. Day, 2001), ou “saber de experiência” (Larrosa Bondía, 2002), resultante daquilo “que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (ibidem, p. 26), o que só é possível quando os professores “have the

opportunity to reflect on their practice” (Villegas-Reimers, 2003, p. 17; cf. De Carlo, 2010; Schön, 1983, 1987; Vieira, 2011):

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Apesar de se reconhecer a importância de momentos de “isolated work and reflection” (Villegas-Reimers, 2003, p. 14), no seio dos quais o sujeito desempenha um papel central, o DPD é também concebido como um *processo colaborativo*, “fundato su una concezione di un apprendimento costruito socialmente e in modo cooperativo all’interno di una comunità di pari” (De Carlo, 2010, p. 215; cf. Avalos, 2011; Day, 2001; Estrela, 2010; Gonçalves, 2011), dentro da lógica do interacionismo simbólico. Neste quadro, as escolas são perspectivadas “como organizações onde os professores aprendem através de um processo de socialização profissional e em que a relação inter pares tem o papel mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um)” (Canário, 2008, p. 140), ou seja, como ‘comunidades de aprendizagem’ contextualizadas, englobando não apenas os pares, mas os outros membros da comunidade educativa (alunos, diretores, encarregados de educação, entre outros) ou mesmo externos a essa comunidade (Avalos, 2011; Day, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Gonçalves, 2011).

Ainda no âmbito deste processo polifónico de construção do DPD, importa salientar a necessidade de criar condições com vista “à superação da tradicional divisão entre ‘os práticos’ e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelos professores e a investigação conduzida em contexto académico” (Flores, 2006, p. 370; cf. Vieira, 2011), de forma a que a Universidade desempenhe um papel mais ativo neste processo de DPD, criando-se sinergias e oportunidades de encontro, de diálogo, de partilha e de reflexão conjuntas, envolvendo os professores/investigadores, das escolas, e os professores/investigadores, das universidades:

há margens para uma colaboração muito mais íntima entre as instituições de formação de professores e os professores na sala de aula, de forma a permitir que estes profissionais possam usufruir dos últimos resultados das investigações e que os conteúdos que são ensinados nas instituições de formação de professores possam basear-se naquilo que, de facto, se passa na realidade das salas de aula (Nóvoa, 2008, p. 19; cf. Andrade & Pinho, 2010; Avalos, 2011; Bastos et al., 2008; Flores, 2006; Gonçalves, 2011; Vieira, 2011).

Neste quadro, o DPD configura-se como um processo de preparação do professor para “navegar em um oceano de incertezas” (Morin, 1999, p. 16; Hessel & Morin, 2012, p. 53), isto é, para adotar “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de

soluções” (Marcelo, 2009, p. 9; cf. Gonçalves, 2011), com o intuito de levar os professores “a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (Marcelo, 2009, p. 11) para fazer face às mudanças, aos imprevistos, ao inesperado e à incerteza com que se vai deparando ao longo do seu percurso profissional, por um lado; e de percorrer os trilhos do “espaço re(id)realista da possibilidade” (Vieira, 2011, p. 12), caminhando em direção ao seu ‘*ideal self*’, por outro. Neste quadro, o DPD incide na própria aprendizagem dos professores, “sendo transformador no seu propósito e nos seus resultados” (Sachs, 2009, p. 100; cf. Vieira, 2011).

Aliás, se analisarmos as seis citações de desenvolvimento profissional⁶³ enumeradas por Marcelo (2009), verificamos que existem dois campos semânticos fortemente associados ao conceito de DPD: o de “mudança” (com uma totalidade de 11 ocorrências de palavras associadas, como “modificar”, “alterar”, “melhorar”, “melhoria”, “progressão”, “renovar”) e o de “processo” (com 4 ocorrências distribuídas por duas palavras associadas: “processo” e “crescimento”), o que nos mostra claramente que “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas” (ibidem, p. 15). Segundo Avalos (2011), é desejável que esses processos de mudança tenham implicações a três níveis: “ideological (norms, values), empirical (connection between phenomena) and technical (methods)” (p. 13).

Importa ainda salientar que o DPD possui um *caráter flexível*, ou ‘camaleônico’, adotando formas diferenciadas em função das especificidades dos contextos. Nesta perspectiva, “a singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados” (Canário, 2008, p. 139; OECD, 2005; Perez-Roux, 2008), cabendo às escolas e aos professores avaliar “their needs, cultural beliefs and practices in order to decide which professional development model would be most beneficial to their particular situation” (Villegas-Reimers, 2003, p. 14). Tal como nos recorda Avalos (2010), “not every form of professional development, even those with the greatest evidence of positive impact, is of itself relevant to all teachers” (p. 10; cf. Canário, 2008; Villegas-Reimers, 2003).

Seguindo esta linha de pensamento, para Eisenschmidt (2008), o DPD coloca em íntima relação três dimensões⁶⁴, que se interpenetram: a *dimensão pessoal*, que diz respeito às especificidades e idiossincrasias do sujeito e à (trans)formação da sua IPD; a *dimensão profissional*, integrando os conhecimentos e competências profissionais dos sujeitos e a forma como estes são rentabilizados e aprofundados nos seus contextos profissionais de forma a

⁶³ Trata-se de citações provenientes de trabalhos de relevância reconhecida na área, da autoria de Heideman, Fullan, Sparks, & Loucks-Horsley; Oldroyd & Hall; Day; Bredeson; Villegas-Reimers.

⁶⁴ Estas três dimensões da DPD estão em consonância com as três dimensões da IPD propostas por Day et al. (2006) – pessoal, profissional e situacional – o que vai ao encontro da indissociabilidade entre DPD e IPD que está subjacente à nossa perspectiva sobre ambos os conceitos.

desenvolver competências para ensinar, numa alusão à CPD; e a *dimensão social*, intimamente relacionada com as especificidades do contexto profissional em que o sujeito se insere, ou seja, “as percepções das culturas e das lideranças da escola” (Flores, 2006, p. 367), e com a forma como estas funcionam como elementos enquadradores do DPD. Eisenschmidt (2008) salienta ainda que “o desenvolvimento nas dimensões supramencionadas e os processos que lhe correspondem têm lugar no contexto da escola e são influenciados pelos processos dentro da organização” (p. 125).

No nosso entender, além das especificidades e idiosincrasias do sujeito, do micro-contexto (os contextos profissionais específicos em que se insere cada docente, as suas turmas, os colegas com quem trabalham mais diretamente) e do meso-contexto (a cultura da(s) escola(s) / instituição(ões) em que o docente se insere profissionalmente, políticas e estilos de liderança e de organização da própria instituição), importa ainda ter em conta o macro-contexto, “broad social/cultural features” (Day et al., 2006, p. 147; cf. Avalos, 2011; Day, 2001; De Carlo, 2010; Huberman & Guskey, 1995), pois, tal como ficou demonstrado no capítulo anterior, o contexto sociocultural e económico tem fortes influências nas ideologias e políticas dominantes, e estas, por sua vez, exercem influência sobre as orientações educativas, formativas e curriculares e, consequentemente, sobre o papel que se atribui à escola em geral, e aos professores em particular. Nesta “*unitas multiplex*” (Morin, 1999) que configura o mundo complexo em que vivemos hoje, não faz sentido abordar qualquer fenómeno social e humano sem ter em conta esta sua valência simultaneamente individual, local e global, e o DPD, que se tem vindo a assumir como um processo “protean and multivocal” (Huberman & Guskey, 1995, p. 272), não é exceção.

Neste quadro, o DPD é definido como um *processo contextualizado*, ou seja, insere-se num determinado contexto profissional, político-social, cultural, económico (Avalos, 2011; Beijaard et al., 2000; Day, 2001; Flores, 2006; Hargreaves, 1995; Smyth, 1995; Villegas-Reimers, 2003), sofrendo influências das características e condicionantes que lhe estão subjacentes. Paralelamente, é um “process of culture building and not of mere skill training” (Villegas-Reimers, 2003, p. 14; cf. Hargreaves, 1995), ou seja, está intimamente relacionado com as culturas escolares e estilos de liderança de cada contexto, por um lado, e com as reformas educativas e curriculares, por outro; e, desta aglutinação entre DPD e as culturas escolares e reformas educativas e curriculares depende não só a efetiva implementação das reformas, mas também um “desenvolvimento profissional sustentável” (Gonçalves, 2011; cf. Hargreaves, 1995).

De acordo com Beijaard et al. (2000), o *contexto de ensino* (ou “workplace landscapes”, isto é, a sala de aula e a cultura escolar em que o sujeito age profissionalmente), a *experiência profissional* do sujeito e a sua própria *biografia* parecem ser fatores determinantes para o DPD. Posto isto, a par das dinâmicas mais relacionadas com o contexto, as experiências pessoais e profissionais prévias dos sujeitos, bem como os saberes já construídos, parecem exercer uma forte

influência no próprio processo de re(des)construção da IPD (Alarcão & Roldão, 2008; Perez-Roux, 2008). Flores & Day (2006) chegam a uma conclusão similar num estudo que desenvolvem junto de professores em início de carreira em Portugal, reconhecendo a existência de uma forte interação entre “personal histories and the contextual influences of the workplace” (p. 230; cf. Estrela, 2010; Flores, 2006) no DPD dos sujeitos deste estudo.

Day et al. (2006) parecem estar em consonância com esta linha de pensamento, uma vez que consideram que o que torna as identidades profissionais mais ou menos estáveis ou mais ou menos fragmentadas, mais ou menos positivas ou mais ou menos negativas, é precisamente: “the influence of the interaction of a number of personal, professional and situated factors” (p. 142), tais como “their own educational ideals and aspirations, personal life experiences, the leadership and cultures in their schools, pupils’ behaviour and relationships and the impact of external policies on their work” (p. 261). Na nossa perspetiva, importa também ter em conta a forma como o próprio docente lida com esses fatores, nomeadamente em situações de desequilíbrios e/ou contradições, isto é, no seio de *critical incidents* resultantes do facto da IPD integrar “various competing and sometimes conflicting perspectives, expectations, and roles as a teacher” (Lim, 2011, p. 970; cf. Beijaard et al., 2004). Flores (2006) acrescenta que, não raras vezes, estes *critical incidents* resultam da “tensão entre crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e a prática”, da “contradição (...) entre o *que é* e o *que deveria ser*”⁶⁵ (p. 366), ou seja, de conflitos entre o seu ‘*actual self*’ e os seus ‘*ideal*’ e ‘*ought selves*’.

É nestes momentos de *critical incidents* que surgem, muitas vezes, situações de crise de identidade e de mal estar e stress docente, fenómenos bastante caros à investigação sobre questões relativas à identidade profissional dos professores, mas sobre os quais não nos iremos debruçar no âmbito deste trabalho. Referimo-nos a eles neste momento do nosso estudo, apenas porque esses momentos críticos parecem ser, muitas vezes, potenciadores de processos de desenvolvimento da IPD: “the research found that variations in teachers’ identities occurred in response to their capacities to manage the fluctuations (...) which exercised positive and/or negative influences upon their sense of stability, commitment and resilience” (Day et al., 2006, p. 248; cf. Beijaard et al., 2004; Flores, 2006; Lim, 2011).

Fullan (1995) recorda ainda o facto da profissão docente ser “a moral enterprise” (p. 253; cf. Day, 2001; Hargreaves, 1995), uma vez que cada professor é simultaneamente um educador, implicado no “bem dos alunos” (Day, 2001, p. 37; cf. Estrela, 2010; Fullan, 1995), dando, “a cada aluno, meios que lhe permitam enfrentar os problemas fundamentais e globais de cada indivíduo, de cada sociedade, de toda a humanidade” (Hessel & Morin, 2012, p. 51). Esta missão moral / ética

⁶⁵ O itálico está grafado no original.

da educação está também associada ao facto de esta ser “uma força motora” (Sachs, 2009, p. 100) para mudar a sociedade, ou, nas palavras de Nelson Mandela, “a melhor arma para mudar o mundo”, atribuindo-se ao professor essa responsabilidade de educar os cidadãos do amanhã, que ditarão os destinos da sociedade aos mais vários níveis. Na era pós-moderna, caracterizada por uma grande instabilidade e incerteza, por um lado, e uma enorme pluralidade, por outro, “conflict is a necessary, normal, and perhaps even desirable feature” (Hargreaves, 1995, p. 20). Assim, espera-se que os professores se preparem, ao longo do seu DPD, “to deal with personal and political conflicts in their work – not to avoid or even endure them, but to embrace them as positive forces for change” (ibidem, p.20), ou seja, para desempenharem o papel de mediadores na busca da resolução do conflito. Por estes motivos, “like it or not, teacher development *is* a political activity, especially in the emerging postmodern world”⁶⁶ (ibidem, p. 21; cf. Day, 2001; Estrela, 2010; Freire, 2004; Hessel & Morin, 2012; Huberman & Guskey, 1995). Neste quadro, consideramos que importa agregar uma dimensão política ao DPD, dimensão esta que, na nossa perspetiva, poderia estar associada à dimensão social, pois, política e sociedade constituem, no nosso entender, duas faces da mesma moeda: a sociedade faz as políticas e as políticas orientam o destino da sociedade.

Assim, no nosso ponto de vista, e como ilustra a figura que se segue, consideramos que o DPD nasce da interação dinâmica e recursiva entre as três dimensões integrantes do tríptico proposto por Pinho (2008), uma de carácter mais biográfico / pessoal, intrinsecamente ligada aos conhecimentos, às experiências e às escolhas pessoais dos próprios docentes, correspondente à *dimensão (inter)pessoal*; outra de carácter mais profissional, referente à esfera das relações com a profissão, relativa à *dimensão interventivo-curricular*; e outra de carácter mais situacional / contextual, relativa às exigências específicas dos próprios contextos de trabalho e das idiossincrasias dos contextos geopolíticos e socioculturais em que o docente desempenha a sua profissão e percorre os trilhos do seu DPD, referente à *dimensão político-social*:

⁶⁶ O itálico está grafado no original.

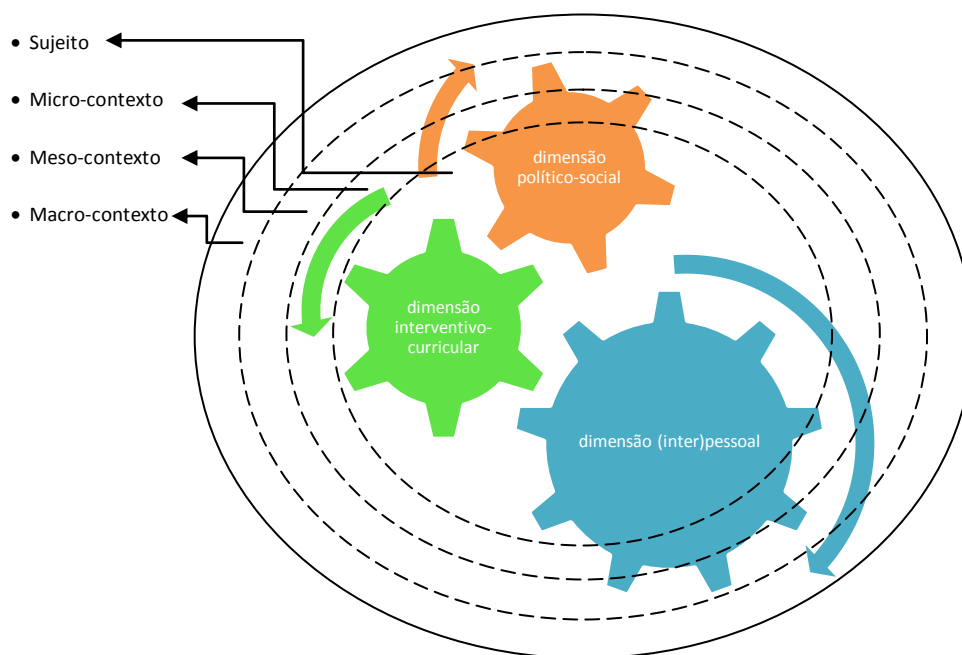


Figura 26 – Dimensões e processos do Desenvolvimento Profissional Docente

Focalizando-nos novamente nos fatores de DPD avançados anteriormente, salientamos que se trata de fatores com características muito específicas, fortemente relacionados quer com a trajetória profissional e mesmo pessoal de cada professor, quer com variáveis intrínsecas ao seu contexto profissional, que se alteram de escola para escola e inclusivamente dentro da mesma escola, dadas as características específicas de cada grupo-turma, por um lado, e as constantes mudanças que se operam nas escolas e nas políticas educativas, por outro. Esta constatação vai ao encontro da complexidade, multidimensionalidade e transitoriedade da IPD a que nos referimos no início deste capítulo. De facto, tal como não existem dois indivíduos que partilhem totalmente as dimensões da sua identidade (Maalouf, 1998), não existem dois professores que partilhem totalmente a sua IPD dadas as variáveis individuais, profissionais e contextuais específicas que concorrem para o seu desenvolvimento.

Num estudo desenvolvido por Anadón et al. (2001), assente em 20 entrevistas semiestruturadas feitas junto de professores em exercício em escolas primárias canadianas, identificaram-se como fatores influenciadores do desenvolvimento da IPD os seguintes: “les influences d’origine”, ou seja, a importância “des référents socioculturels qui ont modelé leurs manières d’être enseignants” (p. 7), modelos estes que podem estar ligados quer às suas experiências e recordações como alunos / estudantes, quer a modelos encontrados já durante o exercício da profissão; “les rapports à la formation”, nomeadamente a importância da formação ao longo da vida, seja ela em situações formais, no âmbito da formação contínua ou pós-graduada, ou em situações mais informais, como o envolvimento em comunidades de aprendizagem com os seus

pares, encarado como “une voie prise pour transformer leurs pratiques professionnelles” (Anadón et al., 2001, p. 11); e o “savoir théorique réapproprié” (ibidem, p. 13), ou seja, a capacidade de analisar criticamente os saberes teóricos e modelos pedagógicos difundidos, podendo ou não adotar total ou parcialmente aspectos desses modelos, de acordo com o(s) contexto(s) profissional(ais) em que atuam.

Lim (2001), num estudo desenvolvido com futuros professores de inglês coreanos, enfatiza a importância de uma esfera mais cognitiva no desenvolvimento da IPD. De acordo com os resultados do seu estudo, o conhecimento e a experiência do professor parecem assumir um papel determinante neste processo de DPD: “*teachers’ knowledge and experiences relating to teacher qualities and teaching practices are the impetus for guiding their professional identity development*”⁶⁷ (ibidem, p. 979). Esta esfera cognitiva também não é esquecida por Flores & Day (2006), que referem que “identity is influenced by personal, social and cognitive response” (p. 220; cf. Thomas & Beauchamp, 2011). Aliás, a profissão docente sempre foi uma “profissão do conhecimento”, como lembra Marcelo (2009): “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p. 8).

Para Avalos (2010), que reconhece o DPD como um processo de coconstrução que envolve o sujeito e os outros que o rodeiam e a quem ele confere relevância na sua construção identitária, existem quatro elementos-chave neste processo interativo, elementos esses fortemente relacionados com uma esfera mais emocional: i) a motivação e o empenho na profissão; ii) as exigências profissionais e o grau de satisfação em relação a elas; iii) a confiança na sua competência profissional; iv) e a percepção do reconhecimento que os outros lhe conferem como profissional. Na verdade, vários são os estudos científicos que têm vindo a enfatizar o papel das emoções no DPD, apontando-as como uma parte significativa deste processo de se tornar professor (Daubney, 2010; Flores & Day, 2006, p. 220; Hargreaves, 1995; Korthagen, 2004, 2009). Day et al. (2006) chamam também a atenção para as influências desta esfera emocional no desenvolvimento da IPD, referindo que “a significant and ongoing part of being a teacher is the experiencing and management of strong emotions” (p. 145).

A mesma tendência em conferir uma maior pertinência aos fatores diretamente relacionados com o sujeito e com as suas atitudes, motivações e emoções está patente no estudo de Kelschtermans (2009), que se debruça sobre as dinâmicas do processo de ‘self-understanding’, aqui entendido como um processo similar à nossa conceção do DPD. Para além dos fatores referentes às

⁶⁷ O itálico está grafado no original.

representações pessoais acerca do *self* (“self-image” e “self-esteem”), e das suas atitudes e expectativas em relação à dimensão profissional (“job motivation” e “task perception”), Kelschtermans avança com um outro fator: as perspetivas do sujeito em relação ao seu futuro, ou seja, em relação ao profissional em que se quer tornar, numa estreita articulação com o seu projeto de desenvolvimento profissional.

Trata-se de fatores que, mais uma vez, conferem um papel central ao sujeito, ou seja, à *dimensão (inter)pessoal* da IPD, mas que a interrelacionam intimamente com os contextos profissional e sócio-político-cultural em que está inserido, nomeadamente através da forma como o sujeito lida com as circunstâncias específicas do seu contexto de trabalho e com a forma como os outros o percebem enquanto profissional.

Como se pode depreender, e como tentamos demonstrar na Figura 27, este processo de construção e desenvolvimento da IPD é um processo de autoimplicação do próprio sujeito (Alarcão & Roldão, 2008), que, na sua multidimensionalidade, interage com os outros que o rodeiam no seu contexto profissional e na sociedade, sejam eles pares, alunos, encarregados de educação, diretores das escolas, decisores políticos ou cidadãos comuns, num processo polifónico, construído a várias vozes: “identity is a co-construction involving one teacher and other significant agents or teachers as well as the broader society to which they belong” (Avalos, 2010, p. 3).

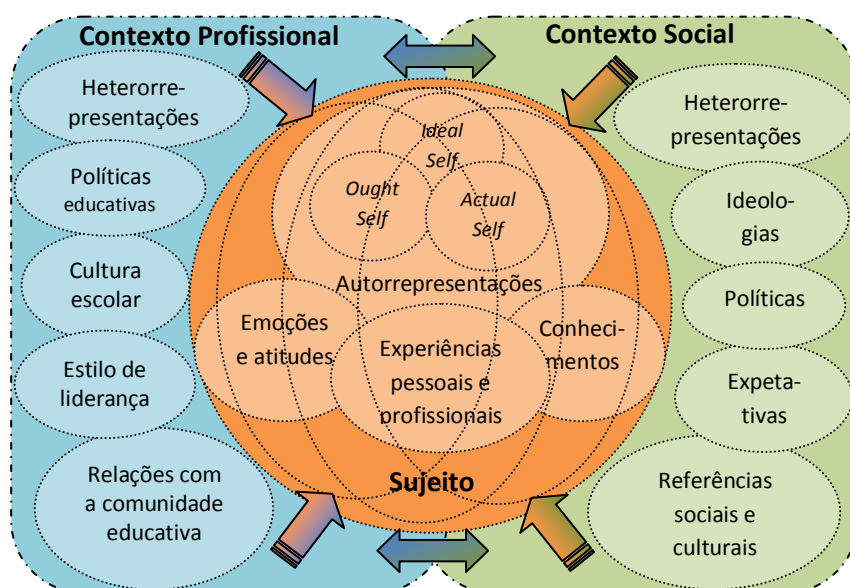


Figura 27 – Dinâmicas complexas do DPD

Importa salientar, ainda, que comungamos das palavras de Vanini (2007), quando reconhece que a IPD “n’est pas qualité intrinsèque de la personne mais rapport: aux dimensions de soi, aux autres, au monde” (p. 2). Neste sentido, de acordo com o *princípio dialógico* que caracteriza o mundo complexo em que vivemos (Morin, 1999, 2008), reconhece-se, simultaneamente, a

autonomia, empenho e proatividade do sujeito no seu DPD e a sua dependência em relação aos outros e aos contextos em que se insere.

Posto isto, o DPD apresenta-se como o resultado de processos recursivos de negociação e de interação do sujeito consigo mesmo e de processos de negociação e interação externas: “identity is a dynamic, ever-evolving concept” (Thomas & Beauchamp, 2011, p. 767).

Em suma, o DPD é conceptualizado, no âmbito deste estudo, como um processo a longo prazo, contextualizado, de carácter flexível, que, embora coloque o indivíduo no centro de toda a sua dinâmica, é, simultaneamente, construído a várias vozes (cf. Figura 27). Posto isto, e de acordo com a revisão da literatura efetuada e atrás discutida, podemos identificar, desde já, alguns dos fatores de DPD que importa ter em conta em situações de formação (contínua ou não) de professores. Na tabela abaixo, apresentamos aqueles que mais se destacaram ao longo do presente subcapítulo:

	Fatores de DPD	Alguns autores de referência
Colaboração	Trabalho de equipa entre professores; Integração em comunidades de aprendizagem; Cooperação entre professores da escola e professores da academia.	(Avalos, 2010, 2011; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Day, 2001; Estrela, 2010; Flores, 2006; Gonçalves, 2011; Nóvoa, 2008)
Contexto	Caraterísticas e condicionantes do contexto (idiossincrasias do sujeito; micro, meso e macro-contextos); Heterorrepresentações acerca da profissão.	(Anadón et al., 2001; Avalos, 2011; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Day, 2001; Flores, 2006; Flores & Day, 2006; Hargreaves, 1995; Lim, 2011; Smyth, 1995)
Formação	Experiências formais e informais de formação; Modelos e referências como profissionais.	(Anadón et al., 2001; Day, 2001; Fullan, 1995; OECD, 2005; Villegas-Reimers, 2003)
Indivíduo	Predisposição para se autodesenvolver; Motivação pela profissão docente; Relações afetivas nos seus contextos profissionais; Experiências pessoais e profissionais; Bagagem de conhecimentos; Representações (<i>‘ought, actual, ideal selves’</i>); Assunção da missão moral transformadora associada à profissão; Predisposição para se autoanalisar; Reflexão <i>na</i> e <i>sobre</i> a ação; Procura de estratégias para superar problemas.	(Avalos, 2010, 2011; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Canário, 2008; Canrius et al., 2011; Day, 2001; De Carlo, 2010; Eisenschmidt, 2008; Estrela, 2010; Flores & Day, 2006; Freire, 2004; Fullan, 1995; Hargreaves, 1995; Hessel & Morin, 2012; Huberman & Guskey, 1995; Kelschtermans, 2009; Larrosa Bondía, 2002; Lim, 2011; OECD, 2005; Schön, 1983, 1987; Vieira, 2011)

Tabela 5 – Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente

Como se pode depreender, podemos enumerar quatro grandes fatores potenciadores do DPD: o *indivíduo* propriamente dito, as suas predisposições e motivações, bem como as suas experiências (pessoais e profissionais) anteriores e representações acerca da profissão e do seu processo de desenvolvimento; as experiências de *colaboração* vivenciadas ao longo do seu percurso profissional, tanto no seio do seu contexto profissional, como em contextos mais alargados; as idiossincrasias do *contexto* em que o sujeito desempenha a sua profissão, desde um nível mais micro a um mais macro, incluindo as representações socialmente partilhadas acerca da profissão; e,

por fim, as experiências de *formação* formais e informais que se revelaram transformadoras e significativas para o próprio sujeito em formação.

Analizadas as dinâmicas de DPD, importa agora refletir em torno das (im)possibilidades e modalidades de formação de professores. Sendo o contexto do nosso estudo a formação contínua, iremos consagrar a reflexão que se segue exclusivamente às dinâmicas e modalidades de formação de professores em exercício da profissão e aos caminhos e descaminhos que elas proporcionam aos professores empenhados em desenvolver efetivamente o seu projeto de desenvolvimento profissional.

2.4. Formação contínua de professores

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição (Canário, 2008, p. 146).

Para efeitos de avaliação docente e de progressão na carreira, a formação contínua de professores tem vindo a ser valorizada ao longo das últimas décadas em Portugal, nomeadamente a partir dos anos 90 do século passado:

in the 1990s great attention was given to in-service teacher education. A government decree established the legal framework. Teacher education higher institutions and clusters of schools (...) became legal contexts for in-service learning. Specific funding was provided, in-service activities were accredited by a national council and took different modalities: short term courses, training modules, workshops, action-research projects, specialized courses and post-graduation courses (Alarcão, 2002b, p. 228; cf. Canário & Correia, 1999; Estrela & Estrela, 2006; Gonçalves, 2011).

Com efeito, e em consonância com a epígrafe a este subcapítulo, o “direito à formação e informação para o exercício da função educativa” (Ministério da Educação, 201, p. 19) está consagrado no artigo 6º do Estatuto da Carreira Docente, quer pelo “acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes”, quer pelo “apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação” (ibidem, p. 19).

Esta importância pode estar associada a dois fatores: ao “caráter de ‘caducidade’ do conhecimento” (Gonçalves, 2011, p. 51) e às dinâmicas de *lifelong learning*, sobre as quais temos vindo a refletir ao longo deste capítulo. Tal como nos recorda Sarramona (2011),

es bien sabido que hoy ningún profesional puede afrontar todos los problemas propios de la profesión solamente mediante la preparación adquirida en la formación inicial. Por otra parte, la dinámica de los cambios sociales, científicos y técnicos convierte al cabo de unos años en obsoleta toda preparación, por compleja que ésta sea. La profundización y la actualización permanente se presenta, pues, como un requisito imprescindible de toda profesión (p. 430; cf. Canário, 2008; Canário & Correia, 1999; Delors et al., 2000; Figel, 2008; Gonçalves, 2011; Morin, 1999; Rocha Trindade, 2006; Roldão, 2008; Ralha-Simões, 1991).

Quer isto dizer que, apesar de ser reconhecer que “a formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores”, ela “tem de ser complementada pela formação contínua” (Alarcão et al., 1997, p. 13), de forma a proporcionar aos professores oportunidades de aprofundamento e

atualização de conhecimentos e de desenvolvimento de competências várias ao longo da carreira, de acordo com as necessidades das suas experiências profissionais. Komorowska (2011) atribui duas importantes finalidades à formação contínua de professores: por um lado, “it has to respond to the needs of graduates from teacher training institutions and guide them through natural stages of their life-long career”; por outro lado, “it has to promote innovative solutions and help teachers accommodate change” (p. 28). Neste quadro, a formação contínua desempenha um papel crucial no DPD dos professores em formação (cf. Tabela 5).

Na verdade, e de acordo com o que vimos anteriormente, nas últimas décadas, com a democratização do acesso ao ensino e com a crescente mobilidade humana, a escola tem vindo a mudar (a organização, os objetivos, as metodologias, os próprios alunos...), e, neste quadro, os papéis atribuídos ao professor também. Assim, importa que

o professor do século XXI se forme, de modo continuado, sobre o modo como lidar com todas estas questões, na certeza de que, ao abandonar – e contribuir para que se abandone – o egoetnocentrismo e ao enveredar por um outro paradigma – “o outro como ponto de partida” (Perotti, 1997) –, posiciona-se no lugar de agente de transformação e inovação. Este lugar distingue-o do professor monocultural (o qual vê a heterogeneidade como um obstáculo, reconhece [sem conhecer] a diferença e se mantém preso a estratégias que inviabilizam uma comunicação autêntica entre todos os seus alunos) e permite-lhe participar no combate – tão necessário – à exclusão social e à discriminação, desenvolvendo, nos seus alunos e nele próprio, uma atitude reflexiva, crítica, sobre as aprendizagens que se fizeram (ou que não se fizeram) (Bizarro & Braga, 2013, p. 162).

A consciencialização destas alterações e a necessidade de assunção de papéis que tradicionalmente não eram atribuídos ao professor tem vindo a contribuir também para a valorização crescente da formação contínua, tanto nos discursos políticos, como nos discursos académicos (Estrela et al., 2005; Gonçalves, 2011; Roldão et al., 2006) e mesmo profissionais⁶⁸.

Posto isto, os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira (Commission Européenne, 2004), pelo que ninguém parece ter dúvidas quanto à pertinência da formação contínua de professores, dado o seu carácter potencialmente

68 Estrela e Estrela (2006) enumeram os cinco tipos de professores que procuram a formação contínua, de acordo com os motivos que os levam a fazê-lo: os entusiastas, “que correm de formação em formação muitas vezes em função das modas e de temas e formadores” (p. 77) para se atualizarem, contudo, apesar de se traduzir alguma renovação nos discursos, nas práticas verificam-se poucas repercussões; os pragmáticos, que “procuram sobretudo ‘receitas’, tendem a depreciar tudo o que se prende com a teoria, mas tentam aplicar o que aprenderam” (p. 77); os investigadores, que “procuram sobretudo instrumentos de análise de práticas e de soluções para os problemas através da investigação e da informação teórica” (p. 77); os autossuficientes, que procuram a formação por questões curriculares e porque os colegas também o fazem, não para aprender, “pois ‘já conhecia tudo’ ou ‘já há muito que fazia assim’” (p. 77); e os displicentes, que apenas se inscrevem na “formação para obter créditos ou currículo para progredir na carreira” (p. 77). Sejam quais forem as razões, a verdade é que, também, no discurso dos próprios professores, é consensual a importância atribuída à formação contínua.

transformador: “nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local” (Canário, 2008, p. 141).

Estamos perante, portanto, retomando aqui as palavras de Nóvoa (2008), um “*consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso”⁶⁹, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 22). Contudo, apesar de “estarmos de acordo quanto ao que é preciso fazer” (ibidem, p. 22), a verdade é que este discurso tem-se revelado infértil (Estrela & Estrela, 2006). Esta infertilidade pode dever-se a dois fatores: à polissémia subjacente ao conceito de formação contínua (Estrela & Estrela, 2006; Gonçalves, 2011; Rodrigues & Esteves, 1993) e ao facto destes discursos não partirem dos professores propriamente ditos, das suas necessidades (e das dos seus contextos de trabalho) e das suas experiências, mas antes dos especialistas, das esferas académica e/ou política.

Relativamente à natureza polissémica do conceito de formação contínua, se analisarmos os discursos teóricos sobre a formação, rapidamente nos apercebemos de uma grande diversidade terminológica:

formação de professores em exercício (in-service training of teachers), desenvolvimento do pessoal (staff development), formação contínua de professores (continuing teacher education), formação contínua (continuous education), desenvolvimento profissional (professional development), desenvolvimento dos professores (teacher development), crescimento dos professores (teacher growth) (Gonçalves, 2011, p. 54).

Rodrigues e Esteves (1993) organizam esta diversidade terminológica em torno de três grandes categorias semânticas, que apontam para diferentes entendimentos do professor e da própria conceção de formação contínua: uma primeira categoria que integra termos como “treino, educação e desenvolvimento”, remetendo para uma conceção tecnicista da formação contínua e do próprio professor, encarado como alguém que se limita a aplicar técnicas que vai adquirindo e aperfeiçoando; uma segunda referente a termos como “professor, pessoal”, encarando a formação como um crescente enriquecimento e alargamento de conhecimento, mas remetendo o professor para o papel de mero recetor, numa atitude passiva; e uma terceira relativa a termos como “exercício, contínua”, numa perspetiva mais complexa, em que a formação é vista como um

⁶⁹ Estrela & Estrela (2006) referem-se a este discurso consensual sobre a formação contínua de professores como “chavões”, atestando o facto de se tornarem ideias bastante divulgadas, às quais (quase) todos aderem, mas que, na prática, têm poucas implicações.

processo contínuo e abrangente de desenvolvimento pessoal e profissional, colocando o professor no centro do seu processo de formação.

Como se pode perceber, esta natureza polissémica associada à formação contínua pode originar mal-entendidos, no sentido em que “todos falamos dela, sem a definirmos, mas falamos de coisas diferentes” (Estrela & Estrela, 2006, p. 73).

Já no que se refere ao facto dos discursos sobre a formação provirem essencialmente de vozes exteriores à profissão, este pode potenciar o afastamento dos professores dos discursos sobre a sua própria profissão, neste caso em particular, sobre a sua própria formação em serviço, enfatizando um crescente desconforto identitário e resistências relativamente às mudanças (Canário, 2008; Canário & Correia, 1999; Nóvoa, 2008). Na verdade, e tal como nos recorda Canário e Correia (1999), a partir do momento em que a formação contínua passou a ser obrigatória e massiva, inscrita numa lógica de mercado e controlada pela tutela do Ministério da Educação, deixou “d’être envisagée comme un *droit*, pour devenir un *devoir* à accomplir (très souvent perçu comme quelque chose de pénible)”⁷⁰ (p. 131).

De forma a evitar os mal-entendidos subjacentes a discursos polissémicos, gostaríamos de salientar desde já que, no âmbito deste trabalho, formação contínua não é sinónimo de DPD, pois, tal como vimos anteriormente, apesar de se poder considerar as dinâmicas de formação contínua de um dado docente como um dos fatores do seu desenvolvimento profissional, este não se limita a essas dinâmicas (Estrela & Estrela, 2006), incluindo outros fatores, tanto de natureza profissional, como pessoal e político-social (cf. figura 26; tabela 5). Assim, clarificamos que, neste trabalho, o conceito de formação contínua diz respeito especificamente ao “conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (ibidem, p. 75; cf. Ministério da Educação, 1996), actividades que, no caso português, podem apresentar as seguintes modalidades: cursos de formação; módulos de formação; frequência de disciplinas singulares em instituições do ensino superior; seminários; oficinas de formação; estágios; projetos; e círculos de estudos (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2010, 2013; Ministério da Educação, 1996). De seguida, clarificamos qual o espaço e a pertinência que reconhecemos à formação contínua no seio do DPD e analisamos o atual panorama da formação contínua em Portugal, dando particular atenção aos paradoxos existentes entre os discursos políticos e teóricos e as tendências atuais na formação contínua em contexto nacional.

⁷⁰ O itálico está grafado no original.

2.4.1. Do espaço e pertinência no Desenvolvimento Profissional Docente...

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial
(Delors et al., 2000, p. 137).

Em linhas muito gerais, podemos afirmar que a formação contínua acontece num período posterior à formação inicial e ao estágio profissional (em alguns países, período de indução), durante o exercício da profissão docente, com vista ao desenvolvimento da CPD e da própria IPD (Gonçalves, 2011; Rodrigues & Esteves, 1993). Posto isto, e tal como referimos anteriormente, embora não se possa confundir com o DPD, a verdade é que as oportunidades de formação que os docentes vão usufruindo durante o exercício da sua profissão poderão potenciar (ou não) o seu DPD. Nesta linha de pensamento, pode defender-se que “é nas escolas que se aprende a profissão de professor” (Canário, 2008, p. 146; cf. Canário & Correia, 1999; Dubar, 1997), visto que é das experiências profissionais e das características dos contextos em que o professor desempenha a profissão que surgem as dificuldades, os questionamentos, os constrangimentos que, desejavelmente, devem estar na base das dinâmicas de formação contínua.

Seguindo esta linha de pensamento, para que as experiências de formação contínua tenham repercussões positivas no DPD, isto é, para um *desenvolvimento profissional sustentável* (Gonçalves, 2011), importa ter em conta, nessas ações de formação, as necessidades (interesses, desejos, aspirações) dos docentes e dos contextos em que estão inseridos, bem como os seus projetos de desenvolvimento profissional (Canário & Correia, 1999; Estrela & Estrela, 2006; Komorowska, 2011). Importa, portanto, como defende Nóvoa (2008), “passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 24), imbricando os interesses do governo, das escolas, das instituições de formação de professores e dos próprios professores, as quatro partes interessadas nas dinâmicas de formação docente:

para estimular o compromisso profissional dos professores, os líderes escolares e os governos devem estar dispostos a aumentar a autonomia das equipas de professores, enquanto, em simultâneo, os currículos de formação de professores necessitam de estimular a auto-consciência profissional dos professores estagiários [e em formação contínua, acrescentamos nós] e prepará-los para assumir uma responsabilidade crescente no que concerne ao controlo de qualidade e prestação de contas, inovação curricular e desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre ensino e aprendizagem (Snoek, 2008, p. 68).

Quer isto dizer que as experiências de formação contínua tenderão a ter maiores repercussões no DPD quanto mais significativas forem para os docentes, tendo em conta não só as especificidades e exigências dos seus contextos socioculturais e profissionais, mas também as necessidades e/ou aspirações dos próprios sujeitos. Por este motivo, partilhamos totalmente da visão de Gonçalves (2011), quando defende

uma FC [formação contínua] valorizadora das experiências do sujeito, fruto da sua interacção com os outros, com o contexto e com uma diversidade de saberes, sendo que essa experiência de formação se inscreve na história de vida do sujeito, contribuindo para o DP [desenvolvimento profissional] (Gonçalves, 2011, p. 55; cf. Canário & Correia, 1999; Sarramona, 2011).

Neste contexto, importa, por um lado, “privilegiar a interacção entre as instituições de formação e os contextos de trabalho” (Alarcão et al., 1997, p. 13) e, por outro lado, conseguir uma harmonia entre os interesses das várias partes interessadas (governo, responsáveis pelas escolas, instituições de formação e professores) nos resultados da formação contínua de professores, de forma a conseguir a tal imbricação que mencionámos anteriormente. Isso implica, na perspetiva de Snoek (2008), uma redefinição dos papéis de cada uma dessas partes e das estratégias de formação, no sentido de potenciar uma maior descentralização das ofertas de formação (que deveriam passar a ser da responsabilidade das escolas e dos professores, organizados em comunidades de aprendizagem ou de desenvolvimento profissional, em parceria com as instituições de formação de professores) e uma maior autonomia e liberdade dos docentes para escolherem os caminhos formativos em que pretendem investir: “the final decision had to be taken on the basis of a needs analysis conducted in a given context and no preconceived choice would prove helpful” (Komorowska, 2011, p. 28).

Posto isto, parece-nos, juntamente com Snoek (2008), que as dinâmicas de formação contínua terão um maior impacto no DPD quanto mais estiverem de acordo com um cenário de formação de professores que tenha em conta os princípios postulados à direita e na parte inferior da figura que se segue, ou seja, quanto mais empenhamento o professor colocar no seu processo de DPD e quanto maior articulação existir entre as ofertas de formação e a realidade contextual dos professores:

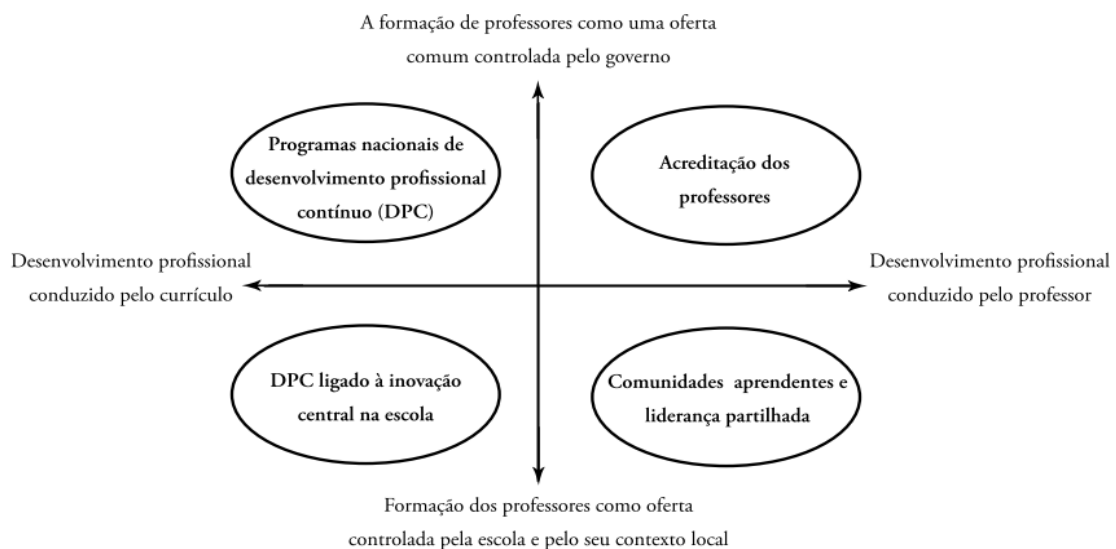


Figura 28 – Cenários de formação contínua de Snoek (2008, p. 78)

Tal como Snoek (2008), também nós somos da opinião de que a formação de professores deve ir ao encontro das necessidades sentidas pelo professor, necessidades estas intimamente relacionadas com os contextos (micro, meso e macro) em que se movimentam, conferindo aos sujeitos um papel central e proativo: “o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) dos professores é iniciado por professores ou equipas de professores” (ibidem, p. 78; cf. Andrade & Pinho, 2010; Bizarro, & Braga, 2013). Neste quadro, e só neste, faz sentido valorizar a conceção do “professor como um ‘prático-reflexivo’, (...) como investigador” e o “papel central da prática profissional, em contextos reais, nos processos de formação profissional dos professores” (Canário, 2008, p. 138; cf. Alarcão, 1996; Delors et al., 2000; Freire, 2004; Fullan, 1995; Schön, 1983, 1987).

Contudo, apesar de se defender este modelo de formação contínua e de se reconhecer consensualmente a sua relevância, a verdade é que, tal como nos recorda Canário (2008), “as políticas de formação revelam (...) uma fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas”, “registrando-se um investimento reduzido na formação contínua de professores” (p. 134). Parece-nos que estamos, portanto, novamente perante um dos paradoxos entre os discursos e as práticas da formação de professores para os quais Nóvoa (2008) tem vindo a alertar.

Importa ainda salientar que a forma como o conceito de necessidade de formação é perspectivado pode também ter implicações no impacto que as experiências de formação contínua têm (ou não) no DPD. Eraut (1987) aponta quatro perspetivas possíveis sobre o conceito de necessidade de formação, que condicionam a forma como se conceptualiza a formação contínua: i) o paradigma da deficiência, que parte do princípio que o professor está desatualizado, encarando-se a formação contínua como a forma de suprir essas lacunas; ii) o paradigma do crescimento, que valoriza a experiência profissional, atribuindo ao professor um papel ativo na busca do seu DPD; iii) o paradigma da mudança, que visa reorientar os conhecimentos, atitudes e capacidades dos docentes no sentido de os adaptar às mudanças que lhes são exigidas ao longo da sua carreira; iv) e o paradigma da solução de problemas, que reconhece a complexidade subjacente à profissão docente, sujeita a imprevistos constantes, e que pretende fomentar o desenvolvimento de competências que permitam aos professores diagnosticar e resolver os problemas com que se vão deparando no exercício da sua profissão.

Como se pode depreender, estamos, aqui, perante dois tipos de modelo para a formação contínua, modelos de défice / acumulativos e modelos de desenvolvimento / integrativos :

enquanto que os primeiros fazem apelo a aquisições predefinidas e tornam o sujeito objecto de formação, os segundos, partindo de perspectivas construtivistas e/ou fenomenológicas, pretendem que o sujeito assuma o protagonismo da sua formação, baseando-a nos problemas sentidos nas práticas, na análise reflectida das práticas e nas

experiências ligadas à sua história de vida (Estrela & Estrela, 2006, p. 76; cf. Gonçalves, 2011).

A perspetiva em que assenta o presente trabalho vai ao encontro dos paradigmas de desenvolvimento / integrativos acima mencionados, uma vez que se alicerçam na conceção do “trabalho do professor como uma actividade complexa e multifacetada”, sendo que a formação contínua “visa não o reparar de uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização do praticante deste ofício” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 50; cf. Canário & Correia, 1999; Gonçalves, 2011). É precisamente nesta perspetiva que concebemos uma íntima relação entre as dinâmicas de formação contínua e as do DPD, tal como o conceptualizamos no âmbito deste trabalho, um *continuum* que se inicia antes da entrada na profissão e se estende até ao período de reforma dos próprios docentes, colocando-se o sujeito no centro de todo o processo, na busca incessante do seu ‘*ideal self*’, isto é, da realização do seu projeto de desenvolvimento profissional. Posto isto, a formação contínua afigura-se como uma das fases deste DPD, isto é, inscreve-se nesse “*continuum* de crescimento pessoal e profissional”, integrando-se “numa continuidade de desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2011, p. 57; cf. OECD, 2005, 2011).

Assim, partilhamos da opinião de Korthagen (2009), quando, recorrendo a uma analogia entre a formação de professores com a formação de comandantes de navios, defende que, no “oceano de incertezas” (Morin, 1999) em que vivemos, uma abordagem assente exclusivamente na teoria (abordagem dedutiva) ou uma abordagem assente exclusivamente na prática (abordagem de tentativa e erro) já não respondem às necessidades e desafios que se colocam à formação contínua de professores. Neste quadro, ele avança com uma proposta de abordagem, a *abordagem realista*, assente numa “articulação contínua entre a teoria e a prática” (Korthagen, 2009, p. 42), em que as necessidades dos sujeitos constituem o ponto de partida para a formação, prevendo-se sessões de reflexão conjunta com outros sujeitos em formação, e momentos de prática, sempre sob a supervisão dos formadores que, assim, assumem um papel secundário, de mediadores do processo de formação, deixando o protagonismo para os formandos: “o papel dos formadores será, essencialmente, criar condições para que os professores desejem e sejam capazes de olhar criticamente a sua experiência educativa, procurando os seus *sentidos* e *sem sentidos* (...), caminhando em direção a um ideal”⁷¹ (Vieira, 2011, p. 12).

Como se pode depreender, a formação (inicial ou contínua) de professores, apesar de conferir ao sujeito um papel central, implica cada vez mais a interação do sujeito, não só com os seus pares, mas também com outros potenciais intervenientes na sua formação, no âmbito de comunidades de prática / de aprendizagem (Andrade & Pinho, 2010; Nóvoa, 2008; Shulman, 1986):

⁷¹ O itálico está grafado no original.

Sente-se hoje uma grande necessidade de apoio, de estar junto, de ajudar, de ser ajudado, numa expectativa de ‘juntos fazemos melhor’, envolta em algo que se aproxima de uma crença no trabalho em colaboração. (...) Creio que essa necessidade deriva da complexidade das situações de vida (pessoal, profissional, social, nacional, global) em que vivemos. Instabilidade, incerteza, desafios, ameaças, riscos, dificuldades suscitam o desejo de ‘estar com’. (Alarcão, 2010a, p. 8).

A título de exemplo, salientamos as dinâmicas de trabalho colaborativo de natureza socioconstrutivista que experienciámos no âmbito de dois projetos de investigação e de formação contínua de professores em que tivemos a oportunidade de participar durante o período em que desenvolvemos o presente trabalho: o projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”⁷² e o projeto “Galapro – Formation de Formateurs en Langues Romanes”⁷³. Em ambos os projetos, a formação assentava em comunidades de aprendizagem constituídas por professores das escolas oriundos de vários contextos (de trabalho e mesmo geográficos), com diferentes percursos pessoais e profissionais, formadores de professores e professores académicos / investigadores, numa tentativa de aproximar estes três mundos que, muitas vezes, andam de ‘costas voltadas’: os investigadores em educação, os formadores de professores e os próprios professores (Bastos et al., 2008; Pinho & Simões, 2010; Vieira, 2011).

Neste quadro, salientamos, com Nóvoa (2008), a importância de se “reforçar dispositivos de formação de professores baseados na investigação” (p. 24), não apenas através da partilha dos avanços efetuados pelos investigadores, mas tornando os próprios professores em formação investigadores e práticos reflexivos, no seio de uma “abordagem investigativa em que os professores determinam os seus objectivos individuais e colectivos, experimentam práticas e envolvem-se num diálogo aberto e confiante sobre o ensino e a aprendizagem com colegas e facilitadores vindos de fora” (Sachs, 2009, p. 112; cf. Alarcão, 1996; Bizarro & Braga, 2013; Berg, 2013; Freire, 2004; Fullan, 1995; Schön, 1983, 1987; Vieira, 2011). Neste quadro, os professores seriam considerados membros ativos de equipas de investigação, “em colaboração com instituições do ensino superior” (Estrela, 2010, p. 14), contribuindo com o seu conhecimento tácito e experiência no terreno para o conhecimento produzido no âmbito dessas equipas de investigação, por um lado, e melhor alicerçando a sua CPD, por outro: “teacher-made action research can then prove helpful in dealing with difficult contexts as well as in the promotion of educational

⁷² Trata-se de um projeto financiado pela FCT, que decorreu entre 2007 e 2010, coordenado por Ana Isabel Andrade, da Universidade de Aveiro (PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124-FEDER-007106). Para mais informações, consulte Andrade & Pinho (2010) e ainda <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/inicial.html>.

⁷³ Trata-se de um projeto europeu, financiado pela Comissão Europeia, que decorreu entre 2008 e 2009, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá, da Universidade de Aveiro (135470-2007-PT-KA2-KA2MP). Para mais informações acerca do projeto, consulte: www.galapro.eu.

innovation” (Komorowska, 2011, p. 34). Tal como nos recordam Andrade e Pinho (2010), importa, assim, assumir

a investigação colaborativa sobre as práticas como passagem incontornável para que os diferentes profissionais da educação (investigadores, formadores, professores) se desenvolvam através de processos de análise mais crítica das suas práticas que conduzam a uma predisposição para a sua melhoria (p. 12).

Em suma, podemos afirmar, com Roldão (2008), que a formação de professores é simultânea e permanentemente um processo epistémico e praxiológico: “*epistémico* porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias, e *praxiológico* porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise” (p. 45). Quer isto dizer que a formação (contínua) de professores “não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva” (Alarcão et al., 1997, p. 8). Neste quadro, assume particular relevância no quadro da formação contínua de professores “more experiential [and reflexive] modes of action” (Komorowska, 2011, p. 30), enfatizando a importância da experiência e da reflexão acerca da experiência. Vieira (2009, 2011) propõe a *pedagogia da experiência*, assente no seguinte pressuposto:

deslocação do núcleo da pedagogia da formação para o terreno da ação profissional, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora, facilitando a construção de teorias práticas razoáveis, localmente validadas e socialmente úteis, que permitam ao professor compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam” (idem, 2011, p. 13).

Importa salientar ainda que, apesar da formação inicial se revelar manifestamente insuficiente para preparar os professores para lidarem com a complexidade inerente ao exercício da sua profissão, tal como já referimos no âmbito deste subcapítulo, a verdade é que a qualidade da formação inicial pode ser crucial para uma maior rentabilização das práticas de formação contínua (Commission Européenne, 2004), nomeadamente no que se refere à criação de condições para fomentar a “competência de desenvolvimento” (Korthagen, 2009, p. 44) dos próprios professores. Assim, várias são as vozes que têm colocado a ênfase na necessidade de se envidarem esforços no sentido de promover uma maior e melhor articulação entre a formação inicial e a formação contínua de professores (Canário, 2008; Commission Européenne, 2004; Eisenschmidt, 2008; Komorowska, 2011; Roldão, 2008), reconhecendo a incomunicabilidade entre estes dois estádios da formação docente como entraves a um desenvolvimento profissional coerente e sustentável. Por este motivo, juntamos a nossa voz à desses autores no lançamento de um repto aos responsáveis pelas questões da formação de professores: tornar efetivamente a formação inicial e a formação

continua etapas sucessivas e coerentes do DPD, articuladas entre si, tal como se refere na epígrafe a esta secção, promovendo-se o desenvolvimento de “une politique de formation continue et cohérente” (Commission Européenne, 2004, p.19).

Por fim, importa lembrar que atualmente as finalidades escolares das línguas mudaram drasticamente: já não se trata de dominar na perfeição uma determinada língua estrangeira, mas desenvolver competências parciais em várias línguas e culturas, visando o desenvolvimento da CCI. Neste sentido, no contexto da União Europeia, as orientações educativas têm apontado para a necessidade de uma educação adaptada aos novos desafios colocados pela sociedade multicultural e multilingue actual e para o desenvolvimento da dimensão europeia da educação, favorecendo o respeito pela diversidade cultural e colocando em evidência a herança cultural comum dos povos do velho continente: “debemos pues, ponernos en camino e dirigirnos hacia una formación del profesorado en contextos multiculturales basándonos en la siguiente premisa: la heterogeneidad cultural en las aulas es una riqueza que debemos aprovechar y no un problema para el aprendizaje de los alumnos” (Corpas Nogales, 2011, p.3).

Apesar do consenso reunido em torno desta questão nos discursos políticos e investigativos sobre a formação de professores, na prática continuamos a enfrentar dificuldades várias na implementação de uma abordagem intercultural:

Não conseguimos evitar o fracasso escolar de alunos com uma vivência migrante. Um dos motivos prende-se com o facto de as escolas em toda a Europa serem, factualmente, escolas multilingues com um perfil monolingue. As escolas não utilizam o conhecimento disponível sobre a aquisição de uma língua e o multilinguismo. Aos seus professores faltam as aptidões e competências para lidarem adequadamente com a diversidade linguística (Berg, 2013, p. 177).

Como se pode depreender, esta nova realidade coloca desafios renovados à escola, em geral, e aos professores de línguas, em particular, que se veem confrontados com a necessidade de aprenderem a lidar com a emergência das dimensões global e intercultural na educação, procurando a “via do Humano, do Universal, da Relação, da Intercompreensão e da Mediação” (Bizarro, 2012, p. 5).

Pretende-se, assim, que o professor de línguas deixe de ser um mero mediador entre o aluno e a língua que ensina, assumindo o papel de mediador intercultural e ator social, consciente dos mecanismos e dos factores que influenciam a interação com o Outro, que quer conhecer mais acerca de si próprio e do Outro e que procura sensibilizar o aprendente para a riqueza desta experiência. Neste sentido, o professor de línguas,

para além de o ser de uma língua específica e de se assumir como agente dessa mesma língua na escola e no currículo, é um educador em línguas, capaz de promover a cultura linguística nos contextos educacionais em que actua, por intermédio dos dispositivos pedagógicos que põe em acção (Araújo e Sá, 2003, p. 75; cf. Bizarro, 2012).

Esta realidade exige um professor de línguas diferente, adaptado a estas novas necessidades, e estudos mais recentes apontam, como demonstrámos no âmbito deste capítulo, para uma nova competência do professor de línguas: a CCI. Importa, portanto, orientar a formação professores de línguas para o desenvolvimento desta competência, pois o simples facto de conhecerem outra(s) língua(s) e cultura(s) não faz deles educadores competentes e não se pode partir do princípio que “ceux qui enseignent les langues sont dépourvus de préjugés interculturels et peut-être de présumer que le fait de connaître la langue de l’autre provoque automatiquement la compréhension et le respect” (Grima et al., 2003, p. 15).

Para que os professores consigam desenvolver nos alunos esta CCI, têm de a ter já desenvolvido em primeiro lugar, o que aponta para a relação entre quem o professor é e aquilo que aprende ao longo da vida e aquilo que consegue ensinar aos seus alunos. Assim, consideramos fundamental que os professores de línguas que já estão no terreno tenham a oportunidade de experimentar metodologias que fomentem o desenvolvimento desta nova competência da profissão docente.

Foi precisamente com base nestes pressupostos que idealizámos e planificámos o programa de formação contínua de professores intitulado *O Professor Intercultural*, que constitui o âmago do presente estudo e que será descrito em detalhe ao longo do próximo capítulo.

Antes, porém, analisaremos as tendências de formação contínua de professores em Portugal nos últimos anos, a partir dos dois últimos relatórios de atividades do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o único órgão português que possui competência para creditar e acreditar as ações de formação contínua de professores no nosso país. Pretendemos levar a cabo esta tarefa com a intenção de tentar perceber se estas tendências práticas estão de acordo com as tendências discursivas sobre a formação de professores, enriquecendo, assim, o debate em torno das incoerências entre os discursos e as práticas que Nóvoa (2008) tem vindo a denunciar.

2.4.2. ...aos paradoxos nas tendências da formação contínua em Portugal

Não é possível dissociar um “homo faber” de um “homo sapiens”, o que tem consequências relevantes para o pensamento sobre os processos de formação dos professores
(Zgaga, 2008, p. 138).

Nos dois quadros que se seguem, damos conta da evolução da distribuição percentual das ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua português, desde 2006 até 2012, dados retirados dos dois últimos relatórios de atividades

disponíveis na página oficial desta instituição (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2010, 2013):

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE AÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO							
Modalidade	1997	...	2006	2007	2008	2009	2010
Curso de Formação	82.7 %		34.8%	45.4%	31.1%	64,58%	56,60%
Módulo de Formação	4.6 %		1.7%	3.1%	16.9%	2,07%	2,3%
Disciplinas Singulares						1,47%	8,17%
Seminário	1.8 %		0.4%	1.6%	0.4%	0,19%	0,18%
Oficina de Formação	5.3 %		54.1%	44.0%	45.3%	29,48%	27,68%
Estágio	0.0 %		0.1%	0.4%	0.2%	0,09%	0,16%
Projecto	0.6 %		1.3%	1.6%	1.0%	0,57%	3,05%
Círculo de Estudos	5.0%		7.6%	3.9%	5.1%	1,53%	1,86%
Total	100%		100%	100%	100%	100%	100%

Centradas nos conteúdos	89.1 %		63.3 %	57.9%	50.1%	68,42%	67,25%
Centradas nos contextos escolares	10.9 %		36.7 %	42.1%	49,9.0%	31,58%	32,75%

Tabela 6 – Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação – 2010
(Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2010, p. 106)

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE AÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO							
Modalidade	1997	...	2008	2009	2010	2011	2012
Curso de Formação	82.7 %		31,1%	64,58%	56,60%	59,37%	61,07%
Módulo de Formação	4.6 %		16,9%	2,07%	2,3%	3,20%	1,96%
Disciplinas Singulares				1,47%	8,17%	0,42%	4,84%
Seminário	1.8 %		0,4%	0,19%	0,18%	0,93%	0,09%
Oficina de Formação	5.3 %		45,3%	29,48%	27,68%	30,73%	28,35%
Estágio	0.0 %		0,2%	0,09%	0,16%	0,05%	0,07%
Projecto	0.6 %		1,0%	0,57%	3,05%	3,61%	1,94%
Círculo de Estudos	5.0%		5,1%	1,53%	1,86%	1,69%	1,68%
Total	100%		100%	100%	100%	100%	100%

Centradas nos conteúdos	89.1 %		48,60%	68,40%	67,41%	63,92%	67,97%
Centradas nos contextos escolares	10.9 %		51,40%	31,58%	32,59%	36,03%	31,97%

Tabela 7 – Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação – 2012
(Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2013, p. 112)

Como se pode depreender, em 1997, a oferta de formação acreditada era de carácter mais teórico, com 82,7% da oferta relativa à modalidade de cursos de formação, contra apenas 5,3% de oficinas de formação (de carácter mais prático). Nos anos de 2006 e 2007, precisamente os dois anos em que o nosso programa de formação foi acreditado e implementado, as tendências eram já bastante diferentes: em 2006 a maioria da oferta de formação acreditada correspondia a oficinas de formação, com 54,1% do total das ações acreditadas; em 2007, assistimos a um maior equilíbrio entre as percentagens de cursos (45,4%) e de oficinas de formação (44%). No ano de 2008, as oficinas de formação constituíram novamente a modalidade de formação preconizada nas propostas acreditadas, com 45,3%, e os cursos de formação tenderam a perder a sua popularidade, com 31,1% do total das acreditações efetuadas. Neste mesmo ano, uma outra modalidade de formação começou a destacar-se: os módulos de formação, com 16,9%.

Contudo, a partir de 2009, a tendência inverteu-se totalmente e os cursos de formação voltaram a ser os mais preconizados, tendência esta que vem prevalecendo até ao ano de 2012, ano em que assistimos a 61,07% de acreditações referentes a cursos de formação, contra 28,35% de acreditações referentes a oficinas de formação. As restantes modalidades de formação não reúnem números expressivos de acreditações, o que remete, uma vez mais, para a bipolarização da oferta de formação contínua entre a modalidade de curso (mais teórico) e a modalidade de oficina (mais prático), sendo que a tendência para a preconização de ações de formação de carácter mais teórico tem vindo a consolidar-se novamente.

Nas duas tabelas anteriores, existe um outro indicador que parece confirmar esta leitura dos dados: as duas últimas linhas em cada uma das tabelas dizem respeito à tendência das ações de formação acreditadas para se centrarem nos conteúdos ou nos contextos escolares⁷⁴. Em 1997, 89,1% das ações de formação acreditadas (82,7% cursos de formação) centravam-se essencialmente nos conteúdos. Esta tendência mantém-se até ao ano de 2012, apesar da percentagem não ser tão expressiva como os quase 90% de 1997. Na verdade, apesar de em 2008⁷⁵ se ter atingido um maior equilíbrio entre as ações de formação essencialmente centradas nos conteúdos e as essencialmente centradas nos contextos escolares, a partir de 2009 a tendência volta

⁷⁴ Importa salientar que, segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2013), “a Oficina é uma das modalidades de formação contínua em que a identificação prévia e objectiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante” (p. 53), o que explica a consonância verificada na crescente desvalorização das ações de formação nesta modalidade e a simultânea crescente desvalorização das ações de formação centradas nos contextos escolares.

⁷⁵ Os dados relativos ao ano de 2008, nos dois relatórios, não estão em consonância. No relatório de 2010, assistimos a um empate técnico: 50,1% de ações de formação centradas nos conteúdos e 49,9% de ações centradas nos contextos escolares. Já no relatório de 2012, os dados de 2008 apresentam uma ligeira alteração: 48,6% de ações centradas nos conteúdos e 51,4% de ações centradas nos contextos escolares. Apesar desta ligeira oscilação nos dados, a tendência é a mesma: um maior equilíbrio nas ações de formação acreditadas, no que se refere à preconização dos conteúdos ou dos contextos escolares.

a preconizar a acreditação de ações de formação centradas nos conteúdos, em detrimento das ações de formação centradas nos contextos escolares.

O próprio Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2013) refere esta tendência no seu relatório referente ao ano de 2012, mas não avança qualquer tipo de explicação: “nos últimos anos as modalidades de formação centradas nos conteúdos ganharam uma expressão percentual crescente, com particular relevo para a diminuição das creditações na modalidade de Oficina de Formação a partir de 2008” (p. 111).

Estes números apontam, na nossa perspetiva, para mais um paradoxo relativo à formação contínua de professores: enquanto a investigação tende a apontar para a necessidade de levar a formação de professores para dentro da profissão (Canário, 2008; Canário & Correia, 1999; Nóvoa, 2008; Vieira, 2011) e de alicerçar as propostas de formação nas necessidades dos professores e dos seus contextos profissionais (Estrela & Estrela, 2006; Gonçalves, 2011; Snoek, 2008), como ficou explicitado na secção anterior, as ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua apontam para direções opostas, precisamente as direções refutadas pela investigação e pelas orientações para uma política de formação de professores: uma conceção tecnicista da formação e do próprio professor (Rodrigues & Esteves, 1993).

Não queremos com isto dizer que o Conselho Científico-Pedagógico tende a preconizar as ações de formação com estas características, até porque não temos acesso aos dados relativos às modalidades de formação não acreditadas. Para além disso, nem nos parece que esses dados seriam significativos, pois, tal como nos mostra a tabela abaixo, o número de ações de formação não acreditadas é residual (cerca de 1,39% das ações de formação propostas).

ACREDITAÇÃO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO (Período de 01.01.11 a 31.12.11)					
	AE	AP	IES	Outras	Total
Acreditadas	2477	655	977	127	4236
Não acreditadas	25	17	16	1	59
A aguardar apreciação	16	9	7	1	33
A aguardar elementos	234	80	97	6	417
Total de processos	2752	761	1097	135	4745

AE - Associações de Escolas **AP** - Associações de Professores **IES** - Instituição de Ensino Superior

Tabela 8 – Acreditação de ações de formação - 2012
(Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2013, p. 108)

Neste quadro, podemos concluir que esta tendência para preconizar um modelo mais tradicional e tecnicista da formação contínua de professores, dentro de um *paradigma acumulativo e deficiente* da formação de professores, como explicitámos anteriormente, não será tanto da responsabilidade do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o órgão responsável

pela creditação e acreditação das ações de formação, mas antes das próprias instituições que promovem a formação contínua de professores em Portugal, a saber: as associações de escolas, as associações de professores e as instituições de Ensino Superior.

Na tabela abaixo, apresenta-se as modalidades de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico durante o ano de 2012, de acordo com o tipo de entidade proponente:

ACÇÕES DE FORMAÇÃO POR MODALIDADE E ENTIDADE (Período de 01.01.12 a 31.12.12)					
Modalidade	AE	AP	IES	Outras	Total
Curso de Formação	1429	499	578	81	2587
Módulo de Formação	3	3	77	1	83
Disciplinas Singulares	0	0	205	0	205
Seminário	1	1	2	0	4
Oficina de Formação	902	141	112	46	1201
Estágio	1	1	1	0	3
Projecto	76	6	0	0	82
Círculo de Estudos	65	4	2	0	71
Total	2477	655	977	127	4236

Tabela 9 – Acções de formação por modalidade e entidade – 2012
(Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2013, p. 110)

Como se pode depreender, a tendência para valorizar os cursos em detrimento das restantes modalidades de formação é comum aos diferentes tipos de instituições proponentes, instituições estas mais fortemente ligadas às escolas e aos professores, por um lado, e mais fortemente ligadas às tendências da investigação em matéria de formação de professores, por outro. Estes dados não deixam de nos causar uma dupla estranheza, visto que seria de esperar que:

i) as associações de escolas e as associações de professores, por estarem mais próximas dos professores e dos seus contextos de trabalho, propusessem ações de formação mais relacionadas com os contextos e com as necessidades de formação dos próprios docentes, contudo verifica-se exatamente a tendência oposta (no ano de 2012, 57% da ações de formação propostas pelas associações de escolas foram cursos e apenas 36% foram oficinas; o caso ainda é mais flagrante no caso das associações profissionais, em que 76% das ações de formação propostas foram cursos e 22% oficinas);

ii) as instituições de ensino superior, como centros de excelência da investigação em formação de professores, estivessem mais atentas às orientações para a formação de professores decorrentes da investigação-educacional (muitas vezes decorrentes das suas próprias investigações), privilegiando as necessidades de formação dos docentes e as especificidades dos seus contextos de trabalho, apesar da distância em relação a esses mesmos contextos, todavia também se verifica a

tendência oposta (no ano de 2012, apenas 11% das ações de formação propostas foram oficinas, sendo a segunda modalidade de formação mais proposta as disciplinas singulares, com 21%, e a primeira o curso de formação, com 59% das ações de formação propostas).

Ora, perante esta constatação, ficamos sem perceber qual é o papel da investigação sobre a formação de professores na própria formação de professores, já que, de acordo com estes dados, parece que as propostas de formação preconizadas (mais teóricas e tecnicistas) e as conclusões das investigações em formação de professores, que valorizam uma *abordagem realista* (Korthagen, 2009), para a qual remete a epígrafe a esta secção, parecem estar em completa e total dissonância. No nosso ponto de vista, esta realidade corrobora os comentários efetuados na secção anterior, em que se chamava a atenção para o facto de professores, formadores de professores e investigadores em formação de professores trabalharem ‘de costas voltadas’ (Bastos et al., 2008; Pinho & Simões, 2010; Vieira, 2011) e em que se clamava por uma progressiva imbricação entre estes agentes da formação de professores. Uma das potenciais soluções para este problema, passa, como referimos anteriormente, pela criação de comunidades de prática / de aprendizagem, colocando “a didática profissional no centro das práticas de formação” (Vieira, 2011, p. 13) e reunindo, em torno de um objetivo comum, os professores, os formadores e os investigadores em educação.

Posto isto, e tal como fomos demonstrando ao longo deste capítulo, parece-nos que vários são os desafios que se colocam à formação contínua de professores, em geral, e à formação contínua de professores de línguas em particular. Contudo, parece-nos que o principal desafio parece ser precisamente contrariar estes paradoxos entre a exuberância dos discursos, na maior parte das vezes ‘importados’, e a pobreza das práticas (Canário, 2008; Nóvoa, 2008). Salientamos ainda que estes paradoxos parecem proliferar em vários campos da nossa sociedade, e não apenas no campo da formação de professores, conduzindo-nos, na perspetiva de Nóvoa (2013), a uma sensação ilusória de desenvolvimento:

de nada nos serve o desenvolvimento ilusório das últimas décadas feito do que vinha de fora e não do que estava dentro. É preciso um outro desenvolvimento. Um outro desenvolvimento dentro de nós. Certamente com menos dinheiro, mas por isso mesmo, com mais atenção à dignidade das pessoas, à solidariedade e à sustentabilidade.

No final do presente trabalho, retomaremos esta linha de pensamento, tentando sistematizar com maior detalhe, e a partir das conclusões do nosso estudo, os desafios que se colocam atualmente à formação de professores de línguas em Portugal, nomeadamente no que se refere à sua formação para gerir adequadamente a diversidade linguística e cultural nos seus contextos profissionais.

Retomando aqui as palavras de Miguel Torga que serviram de mote aos capítulos teóricos deste estudo, *aparelhado o barco da ilusão e reforçada* ou mesmo reorientada *a fé do marinheiro*, reunimos agora as condições para *largar a vela, dizer adeus ao cais, à paz tolhida*, e iniciar a *viagem*. A narrativa da *viagem* iniciar-se-á, assim, no capítulo que se segue.

Capítulo 3.

Cartografando o estudo

Porto de passagem...

Uma longa viagem começa com um único passo (Lao-Tsé).

A *viagem* que vamos descrever ao longo deste capítulo, como todas as *viagens*, pode dividir-se em três etapas:

- uma etapa preliminar, de preparação, incluindo, entre outros, a escolha do destino (tema), a pesquisa de locais a visitar e de experiências a não perder (revisão da bibliografia), o esclarecimento dos propósitos da viagem (*personal purposes*, *practical purposes* e *research purposes*, na perspectiva de Maxwell, 1997) e a delineação de um roteiro (opções metodológicas enquadradoras, escolha dos instrumentos de recolha de dados e planificação do projeto de investigação/formação *O Professor Intercultural*), roteiro este que poderá sofrer ajustes e alterações ao longo da *viagem*;

- a etapa da experiência propriamente dita, tendo como base o roteiro previamente definido, mas não se limitando a ele, já que, muitas vezes, no decorrer das *viagens* se mudam os planos, preferindo-se, por exemplo, visitar um determinado local que desconhecíamos em detrimento de outro que nos pareceu inicialmente interessante, sendo que estas mudanças decorrem das dinâmicas da própria experiência, dos contactos com os outros, do conhecimento que se vai adquirindo ao longo da *viagem* (adaptação das opções metodológicas à experiência de investigação e às dinâmicas que dela vão decorrendo);

- e, por fim, a etapa retrospectiva ou da recordação da *viagem*, etapa em que olhamos as fotografias e os *souvenirs* que trouxemos connosco (dados), em que partilhamos com os outros os frutos que colhemos dessa experiência e, finalmente, tomamos consciência da importância da *viagem* para o nosso crescimento.

São precisamente estas três etapas da nossa *viagem* que passaremos a descrever, tendo sido a reflexão em torno do caminho trilhado em cada uma delas que esteve na organização do nosso discurso. Assim, na secção 3.1. Etapa preliminar – génese do estudo, explicitamos a fase da germinação da *viagem*, centrando-nos na justificação da escolha da temática do estudo e na clarificação das finalidades do nosso estudo. Num segundo momento, secção 3.2. Construindo o roteiro metodológico, demonstramos quais foram as opções metodológicas que fomos tomando ao longo do estudo, dando particular atenção ao carácter interativo, de constante atualização, da tomada de decisões. Nesta secção, justificamos o porquê da filiação do estudo ao paradigma qualitativo,

assim como a opção metodológica pelo estudo de caso. Seguidamente, na secção 3.3. Roteiro investigativo-formativo, procedemos à descrição do estudo propriamente dito. Resolvemos fazê-la de forma integrada, não distinguindo o plano investigativo do plano formativo, dado o seu carácter imbricado, uma vez que ambos foram sendo construídos simultaneamente, em constante interação um com o outro. Assim, explicitamos quais foram as questões de investigação que orientaram o nosso estudo, que objetivos e princípios de formação estiveram subjacentes ao plano de formação que desenvolvemos e como se relacionam eles com as finalidades e as questões investigativas, ou seja, com o plano de investigação; descrevemos as diferentes etapas do plano investigativo-formativo; e apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados. Por fim, passamos à fase retrospectiva, denominada de “Momentos de introspeção – refletindo sobre o estudo”, na qual justificamos a opção pela técnica da análise de conteúdo, damos conta das dinâmicas da construção dos dispositivos de análise dos nossos dados, bem como refletimos acerca das estratégias de triangulação do estudo que privilegiámos. Esta fase retrospectiva será desenvolvida na sua plenitude no capítulo seguinte (capítulo 4 – “Analisando as Vozes dos Sujeitos), referente à análise dos dados propriamente dita.

3.1. Etapa preliminar – gênese do estudo

No nosso entender, esta foi uma fase crucial, que começou muito antes de termos iniciado sequer a redação do projeto de doutoramento que submetemos à Fundação para a Ciência e Tecnologia, no início do ano letivo de 2005/2006.

Olhando para trás, e volvidos já vários anos, conseguimos identificar precisamente o momento em que o destino desta viagem (tema do projeto de doutoramento) foi escolhido. Na altura, estava eu ainda no meu último ano de licenciatura (2002/2003), em pleno estágio profissional na Escola Secundária Adolfo Portela, sob a orientação da Mestre Corália Almeida, do Mestre José Carreira e da Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, supervisora deste estudo. Eu e o meu núcleo de estágio deparámo-nos com um problema: os nossos alunos revelavam bastantes preconceitos e estereótipos em relação às outras culturas, muito em parte devido ao carácter monocultural da sociedade e da escola em que se inseriam. Motivadas pela constatação deste problema e convictas de que cabe à escola e aos professores contribuírem para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de intercompreensão, decidimos desenvolver um projeto de investigação-ação que na altura intitulámos “Educar para os Direitos Humanos com as aulas de Língua Portuguesa”. Recordo-me perfeitamente da convicção com que desenvolvemos esse projeto e do acolhimento que o mesmo teve na escola, tanto junto dos outros professores e dos membros do, na altura, Conselho Executivo, como junto dos próprios alunos. Foi com grande satisfação que nos fomos apercebendo de pequenas mudanças no discurso dos alunos, mudanças essas que nos mostravam que tínhamos conseguido estimular a sua curiosidade para conhecer outras realidades, o que nos provou que era possível trabalhar esta abertura em relação ao Outro e à diversidade na escola, nas aulas, sem descurar o cumprimento dos programas das disciplinas, ao invés, em plena articulação com estes e com as grandes finalidades educativas. Foi também com uma enorme satisfação que partilhámos a nossa experiência com os professores da escola, professores bastante experientes que aplaudiram a nossa iniciativa e confidenciaram que sentiam muitas dificuldades em desenvolver projetos do género por não se sentirem à vontade para trabalhar o tema e o articular com o currículo das suas disciplinas.

A partir desse momento, fui vendo crescer a ambição de contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento de uma cultura de paz, de intercompreensão, de respeito e de entendimento a partir do trabalho dos professores, nas escolas.

Quando tomei a decisão de prosseguir os meus estudos académicos e, mais tarde, de me inscrever em Doutoramento em Didática, no início do ano letivo 2005/2006, estava bem claro que pretendia trabalhar com professores de línguas, preferencialmente em situação de formação contínua, a fim de, juntos, podermos contribuir para o lançamento de sementes de uma verdadeira educação intercultural nas nossas escolas. Assim que partilhei este meu propósito com a Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, logo obtive o seu apoio e, um projeto que, até àquele momento, não passava de uma aspiração, começou a materializar-se.

Uma vez clarificada a nossa motivação pessoal para escolher o tema, ou, segundo Maxwell (1997), a nossa finalidade pessoal (*personal purpose*), importava começar a clarificar as finalidades práticas e investigativas (*practical e research purposes*, segundo o mesmo autor) do nosso estudo de forma a transferi-lo do nosso imaginário para a realidade. Como em todas as *viagens*, era importante clarificar os nossos propósitos, uma vez que esta clarificação reveste-se de uma grande importância para que não percamos nunca ‘o Norte’: “your purpose help to guide you other design decisions, to ensure that your study is worth doing, that you get out of it what you want” (ibidem, p. 73).

Sendo a nossa finalidade pessoal a contribuição para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas, rentabilizando para o efeito o trabalho dos professores de línguas e o seu espaço curricular, e tendo consciência de que muitas vezes os professores que estão no terreno não se sentem preparados para desenvolver ações profissionais direcionadas para a educação intercultural, considerámos que importava apostar na formação contínua de professores de línguas. Assim, a finalidade prática deste estudo está intimamente ligada à formação contínua de professores de línguas para o desenvolvimento da CCI. Por este motivo, era nosso intuito desenvolver um plano de investigação/formação que nos permitisse tecer hipóteses relativas à formação de professores de línguas para trabalharem a educação intercultural nos seus contextos profissionais, colocando em prática as nossas representações acerca de como este trabalho pode ser feito, de forma a, posteriormente, com base nas perceções dos sujeitos relativamente ao processo de investigação/formação proposto, conseguir identificar princípios ou estratégias de formação que poderão potenciar o desenvolvimento de competências profissionais para trabalhar a CCI em contexto de sala de aula.

Para atingir este objetivo, além da implementação de um plano de investigação/formação alicerçado na nossa conceção de “formação para a diversidade”, com base na experiência que tínhamos em formar professores para a intercompreensão e para o plurilinguismo e no conhecimento entretanto desenvolvido neste campo da formação de professores, considerámos que também seria pertinente compreender como os professores de línguas conceptualizam a educação intercultural de uma maneira geral e a CCI em particular, dado que a compreensão desta realidade

pode contribuir fortemente para a realização da nossa finalidade prática. Assim, identificámos duas finalidades investigativas, a saber: por um lado, de uma forma mais abrangente, explicitar a forma como os professores de línguas vislumbram a educação intercultural, nomeadamente percebendo a importância que lhe conferem, o papel que se veem a desempenhar enquanto professores e a forma como idealizam a gestão desta abordagem educativa em contexto escolar; e, por outro lado, de uma forma mais restritiva, compreender as representações dos professores de línguas relativamente à CCI, focalizando o nosso interesse em identificar as dimensões e/ou componentes que, na sua perspetiva, integram a CCI e as dinâmicas que podem estar subjacentes ao desenvolvimento desta competência.

Na figura abaixo, tentamos explicitar as dinâmicas estabelecidas entre os três tipos de finalidades que estiveram na génese do presente estudo: finalidades pessoais, práticas e investigativas (*personal, practical and research purposes*):



Figura 29 - Articulação entre as finalidades do estudo

Como se depreende da Figura 29, a finalidade geradora do estudo foi de âmbito pessoal, relativa à motivação que esteve na génese da escolha do tema, como já explicitámos anteriormente. De forma a concretizar o nosso desejo de contribuir para a existência de uma verdadeira educação intercultural nas nossas escolas (*personal purpose*), propusemo-nos a implementar um programa de investigação/formação contínua de professores com a finalidade de identificar estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais para a integração da educação intercultural nas práticas profissionais de professores de línguas (*practical purposes*). A nossa finalidade prática relacionava-se, portanto, com a melhoria das práticas profissionais dos professores de línguas relativamente à abordagem intercultural, tratando-se, então, de uma finalidade acional, de mudança e melhoria de práticas profissionais. Para além disso, e uma vez que sem compreensão não existe mudança e melhoria, a esta finalidade prática estavam

subjacentes duas finalidades investigativas, que visavam uma melhor compreensão do fenómeno da educação intercultural na perspetiva do professor de línguas, sujeito central no nosso estudo. Assim, definimos como finalidades investigativas, como já referimos anteriormente, a compreensão da forma como os nossos sujeitos conceptualizam a educação intercultural em geral e a CCI em particular (*research purposes*).

Neste quadro, partindo da forte convicção de que a educação para o diálogo intercultural pode e deve ser uma realidade nas nossas escolas, uma vez que “é à Educação que compete trabalhar pela realização desta dimensão moral, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias” (Amado, 2009, p. 54), propusemo-nos a desenvolver o presente estudo em torno desta temática e norteado pelas finalidades atrás mencionadas.

3.2. Construindo o roteiro metodológico

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

3.2.1. Coordenadas de uma constelação paradigmática de natureza qualitativa

Antes de passarmos à descrição do projeto de investigação/formação que desenvolvemos no âmbito deste estudo, importa clarificar algumas das opções metodológicas que enquadraram o nosso percurso.

A primeira opção metodológica afigurou-se-nos como natural, dada a especificidade da área epistemológica das Ciências da Educação, área onde se integra o nosso estudo. Uma vez que “investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objectivos, e, devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da actividade humana” (Amado, 2009, p. 53); uma vez que o ser humano, na sua complexidade, é o objeto de estudo das Ciências da Educação e o aperfeiçoamento moral do ser humano constitui a função final da educação e, de certa forma, uma das finalidades do nosso estudo, considerámos natural a inserção do presente estudo na área da investigação qualitativa, tão cara às Ciências Sociais e Humanas em geral, e às Ciências da Educação em particular.

Não é nossa intenção proceder a uma descrição diacrónica da evolução das metodologias de investigação e respetivos paradigmas científicos no que se refere às Ciências Sociais e Humanas. Tal empresa foi já desenvolvida em várias obras dedicadas às metodologias desta família epistemológica (Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2003; Denzin & Lincoln, 1994; Vidich & Lyman, 2000; Freebody, 2003; entre outros) e, segundo as palavras dos seus autores, assistimos ao longo dos tempos a uma cisão entre as metodologias de investigação que melhor serviam as Ciências Naturais, numa abordagem quantitativa, e as que melhor serviam as Ciências Sociais e Humanas, numa abordagem qualitativa. Esta cisão decorre do facto de se ter percebido que “o mundo humano era muito mais do que aquilo que se podia conter dentro dos apertados critérios de análise do paradigma positivista, hipotético-dedutivo” (Amado,

2009, p. 61), e de se ter percebido especificamente, no que se refere às Ciências da Educação, que “o próprio fenómeno educativo, entre muitos outros fenómenos humanos, não cabia nesses critérios, a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade” (Amado, 2009, p. 61), e complexidade, acrescentamos nós.

Neste quadro, fomos (re)desenhando o nosso estudo dentro dos critérios de uma abordagem qualitativa, num espírito de ecletismo paradigmático e de combinação de métodos de investigação (*mixed methods research*), sofrendo influências de vários paradigmas científicos e retirando de cada um deles o que melhor se adequava às nossas finalidades e questões de investigação, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade. Posto isto, podemos utilizar a metáfora da constelação paradigmática para dar conta do processo metodológico que nos foi guiando ao longo de todo o processo de investigação, uma vez que várias foram as estrelas (leia-se, paradigmas epistemológicos de natureza qualitativa) que estiveram subjacentes às nossas escolhas metodológicas, estando sistematicamente “sobre as nossas cabeças”, durante a *navegação* (leia-se, processo de investigação), prontas a nos orientarem durante a *viagem*, sem perder de vista os objetivos da investigação. No entanto, estas “estrelas” apenas serviam de guias, de orientação, quando as reconhecíamos como integrantes da “constelação” que sabíamos que nos guiaria ao nosso destino, sendo, neste caso, a metodologia qualitativa a nossa constelação-guia, e alguns dos paradigmas a ela subjacentes as estrelas constituintes da nossa constelação, a saber: o paradigma fenomenológico-interpretativo, o paradigma sociocrítico, o paradigma construtivista e o paradigma da complexidade.

Seguidamente, abordaremos as características distintivas que conferem a uma investigação o estatuto de investigação qualitativa apontadas por Bogdan & Biklen (1994), demonstrando em que medida o nosso estudo é passível de ser considerado um estudo qualitativo. Paralelamente, daremos conta das contribuições dos diferentes paradigmas acima enunciados para o processo de tomada de decisões metodológicas ao longo da investigação, explicitando, assim, a constelação paradigmática que norteou a nossa investigação.

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (*ibidem*, pp. 47 - 51), a investigação qualitativa possui cinco características distintivas e, dependendo da adequação de cada estudo a estas características, podemos identificar o grau qualitativo que detém.

A primeira característica diz respeito à *natureza contextual dos dados das investigações qualitativas*, salientando-se que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (*ibidem*, p. 47). O contexto em que os dados são obtidos adquire um valor acrescido, já que compreender o contexto (“ambiente natural”) em que o estudo é desenvolvido, em que os dados são recolhidos, é crucial para a compreensão das palavras, dos atos e dos gestos que são suscetíveis de análise, uma vez que, muitas vezes, o próprio contexto pode ter

influências nos dados. Posto isto, segundo estes autores, o contacto direto com o contexto e com os sujeitos é uma das características da abordagem qualitativa.

Esta ênfase colocada no contexto em que os dados são recolhidos é reiterada em todos os paradigmas metodológicos que enquadraram o nosso estudo. Os seguidores do *paradigma fenomenológico-interpretativo* colocam a tónica na necessidade de se ter uma

visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (Amado, 2009, p. 70).

Para os *sociocríticos*, a “contextualização histórica da situação estudada (considerações de antecedentes socioeconómicos, culturais, do género)” (ibidem, p. 81) constitui um dos critérios de avaliação da qualidade de uma investigação. Os *construtivistas* chamam a atenção para o facto de toda e qualquer realidade ser relativa, dado o contexto em que emerge, logo importa compreender as várias componentes do contexto de uma forma dialógica para compreender o fenómeno que se consubstancia como objeto de estudo:

realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific nature (although elements are often shared among many individuals and even cross cultures), and dependent for their form and content on the individuals persons or groups holding the constructions (Guba & Lincoln, 1994, pp. 110, 111).

Nesta linha, surge a perspetiva da *complexidade* relativamente ao contexto, chamando-se a atenção para a necessidade de “situar todas as informações e dados em seu contexto para que adquiram algum sentido” (Morin, 1999, p. 36), reconhecendo a complexidade que lhe está inerente, uma vez que é composto por indivíduos e instituições inseridos numa dada comunidade/sociedade/cultura, entidades multidimensionais que se relacionam entre si e se interpenetram numa dinâmica recursiva de interinfluências, pelo que importa apreender as sinergias estabelecidas no seio da comunidade/sociedade/cultura, bem como as relações entre o todo e as partes e também entre as partes e o todo para aceder à verdadeira compreensão do contexto.

No que se refere ao nosso estudo, a atenção dada ao contexto na sua multidimensionalidade e complexidade, bem como ao contacto direto com o objeto de estudo, foi assumida desde a génese do projeto, uma vez que a nossa intenção sempre foi implementar um programa de investigação/formação, colocando-nos simultaneamente nos papéis de investigadoras e de formadoras, o que exigia não só uma integração institucional nos contextos profissionais dos nossos sujeitos, mas também a criação do próprio contexto de investigação (as sessões de formação e as dinâmicas que lhe estiveram subjacentes) em interação com os sujeitos do nosso estudo, ou seja, com as professoras que frequentaram o nosso plano de formação. Não adotámos uma atitude

meramente observadora dada a natureza do papel de formadoras que assumimos, mas, tal como os observadores (participantes ou não), despendemos bastante tempo no “terreno”, inteirando-nos, assim, do contexto em que os dados seriam recolhidos, já que entre o início da recolha de dados e o final decorreram cerca de dois anos, durante os quais mantivemos a interação com os sujeitos e os seus contextos, ainda que em graus diferenciados.

Para além disso, procurou-se nunca descurar a complexidade do contexto em que os dados foram sendo recolhidos, por esse motivo, centralizou-se toda a fase de recolha de dados na investigadora que, ao mesmo tempo, desempenhou o papel de organizadora / burocrata do processo de formação, formadora, observadora, entrevistadora e técnica de transcrição das entrevistas, de forma a melhor conseguirmos apreender as várias dimensões que constituíram o nosso contexto de investigação e as dinâmicas que se estabeleceram entre elas. Neste quadro, consideramos que os nossos dados e as técnicas de recolha que adotámos possuem as características necessárias para se inserirem na categoria de dados qualitativos.

A segunda característica dos estudos qualitativos apresentada por Bogdan & Biklen (1994) diz respeito à sua *natureza descritiva*, isto é, à atenção dada ao detalhe:

na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (ibidem, p. 48).

A natureza descritiva da investigação é uma característica comum a todos os paradigmas científicos de natureza qualitativa, embora se possam identificar diferenças significativas na forma como se posicionam em relação à função da descrição na investigação. Assim, para os seguidores do *paradigma fenomenológico-interpretativo*, a descrição é central na forma como tradicionalmente formulam os seus problemas de investigação, “no sentido de explorar as interpretações, os sentidos da acção, os sentimentos dos sujeitos” (Amado, 2009, p. 77), isto é, no sentido de compreender o fenómeno estudado a partir da descrição conseguida através dos instrumentos de recolha de dados. Os *sociocríticos* vão mais além, já que não pretendem apenas compreender o fenómeno através das descrições conseguidas, mas debruçar-se criticamente sobre ele, incitando à mudança: a investigação não deve “contentar-se com explicar as interpretações dos profissionais, mas deve estar também preparada criticamente para as avaliar e indicar explicações alternativas que, em certo sentido, sejam melhores” (Boavida e Amado, 2006, citado em Amado, 2009, p. 81). Os *construtivistas* adotam uma postura semelhante à dos *sociocríticos*, mas colocam a tónica na necessidade de introduzir novos e múltiplos olhares para que o ato descritivo se aproxime mais da realidade, concebida como uma “verdade intersubjectiva, não resultando portanto de um sujeito ‘controlador’ (...), mas de uma reunião de pontos de vista” (Amado, 2009, p. 85). Os adeptos do *paradigma da complexidade* chamam a atenção para a “necessidade inelutável de fazer

intervir a história e o acontecimento em todas as descrições e explicações de um sistema complexo” (ibidem, p. 90) de forma a “apreender os objectos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (Morin, 1999, p. 14) e a dar conta das relações mútuas e das influências recíprocas entre as partes e o todo, constituintes da visão complexa dos fenómenos.

No que se refere especificamente ao nosso estudo, e como se pode ler na secção anterior, as nossas finalidades investigativas passam pela descrição da forma como os sujeitos conceptualizam a educação intercultural, de uma maneira geral, e a CCI em particular. Para o efeito, analisamos os registos dos sujeitos nos seus *Portefólios Profissionais* e as suas intervenções na plataforma *Galanet* e nas “entrevistas narrativas e de confrontação” levadas a cabo, bem como as notas de campo que registámos no *Diário do Investigador*. Desta forma, pretendemos ser o mais fiéis possível ao mundo subjetivo dos sujeitos, podendo ancorar as nossas descrições nas suas próprias palavras e impressões, ou seja, também nós, no nosso estudo, adotámos uma postura descritiva. Importa salientar que esta descrição assenta numa multiplicidade de olhares sobre o fenómeno, olhares esses que fazem parte de um todo complexo (o conjunto de sujeitos e as relações estabelecidas entre eles e com as investigadoras no seio do programa de investigação/formação) que deve ser tido em conta aquando da análise dos dados. Posto isto, podemos identificar influências essencialmente dos *paradigmas construtivista e complexo* na forma como encaramos o contributo da descrição no nosso estudo.

Para além disso, de acordo com a nossa finalidade prática, pretendemos, no âmbito deste estudo, rentabilizando a experiência de formação que implementámos junto dos nossos sujeitos, identificar princípios e/ou estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento de competências profissionais para trabalhar a CCI em contexto de sala de aula, especificamente, no espaço curricular das línguas. Isto significa que o nosso propósito de investigação ultrapassa os limites da mera descrição, pretendendo desbravar caminho no sentido de contribuir para a mudança na formação de professores no âmbito da educação intercultural, adotando, assim, o posicionamento do *paradigma sociocrítico* relativamente ao papel da descrição nas investigações educacionais.

O interesse pelo processo em detrimento dos resultados ou produtos constitui a terceira característica dos estudos qualitativos, de acordo com Bogdan & Biklen (1994). Mais do que avaliar, por exemplo, o impacto de determinadas estratégias de formação no desenvolvimento de competências para os professores trabalharem a CCI nos seus contextos profissionais, enfatizando assim o resultado em termos de aprendizagem do nosso programa de investigação/formação⁷⁶,

⁷⁶ Esta foi uma das primeiras finalidades que pensamos atribuir ao nosso estudo, mas acabámos por não a adotar como tal devido ao seu carácter positivista e, mesmo, redutor, vendo o desenvolvimento profissional a curto prazo, numa relação causa-efeito que nem sempre é assim tão linear. Quando nos referirmos ao carácter interativo do nosso desenho

importa perceber as dinâmicas de desenvolvimento de competências profissionais. Ou seja, a ênfase do nosso estudo não é tanto colocada na verificação da existência ou não de mudanças ao nível das competências profissionais dos professores, mas sim na compreensão do modo como se dão essas mudanças, identificando potencialidades e constrangimentos, dando, portanto, particular atenção ao processo.

A ênfase colocada no processo em detrimento dos resultados (ou produtos) no seio da investigação educacional está intimamente ligada ao enfoque interpretativo que a investigação qualitativa trouxe para o campo das Ciências Sociais e Humanas. Assim, os *fenomenológico-interpretativos* chamam já a atenção para a necessidade de se passar a olhar “mais para o processo do que para os produtos” (Amado, 2009, p. 76) e as correntes paradigmáticas que lhe seguiram vão imitando esta tendência. Gostaríamos de chamar a atenção para um aspeto do *paradigma construtivista* que nos influenciou fortemente: a introdução da noção de *processo colaborativo*, isto é, a abertura da parte dos investigadores para ouvirem as críticas e as opiniões dos sujeitos investigados relativamente ao processo de investigação: “the investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the ‘findings’ are *literally created* as the investigation proceeds” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111). O nosso estudo foi fortemente influenciado por esta perspetiva e, por esse motivo, os nossos sujeitos foram chamados a pronunciarem-se sobre o processo de investigação/formação em vários momentos, sendo de salientar o das “entrevistas narrativas e de confrontação”, em que foram convidados a assumir o papel de parceiros na investigação, uma espécie de *amigos críticos*, dado que lhes foi pedido que se pronunciassem criticamente em relação ao modelo descritivo da CCI que tínhamos construído com base nas afirmações dos vários sujeitos sobre esta competência, registadas no *Portefólio Profissional* de cada um deles, com o intuito de o melhorar, integrando as sugestões e críticas dos sujeitos, que, assim, assumiram o papel de agentes na investigação.

Para os seguidores do *paradigma da complexidade*, a ênfase no processo assume também uma grande importância, encontrando-se intimamente ligada aos três macro-princípios que estão na origem deste paradigma : o *princípio dialógico*, que nos permite “manter a dualidade no seio da unidade” (Morin, 2008, p. 107), integrando as várias dimensões do processo na sua compreensão, mesmo aquelas que se nos afiguram como sendo antagónicas, mas que no fundo são complementares; o *princípio da recursão organizacional*, que é apresentado através da metáfora do processo do remoinho, em que cada momento é simultaneamente resultado (produto) e agente (produtor), o que nos permite conceptualizar o processo de construção de conhecimento de uma

metodológico, ainda nesta secção, refletiremos de forma mais aprofundada sobre os motivos que nos levaram a abandonar esta finalidade.

forma mais dinâmica e integrada, rompendo “com a ideia linear de causa / efeito, de produto / produtor, de estrutura / superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (Morin, 2008, p. 108); o *princípio hologramático*, que assenta numa ideia de Pascal, “não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo” (ibidem, p. 109), de natureza multidimensional dialógica e recursiva. Como se pode depreender, o processo e as suas dinâmicas dialógicas, recursivas e hologramáticas revestem-se de toda a importância para a compreensão da realidade.

No nosso estudo, partilhamos desta perspetiva de processo, constituído por uma multidimensionalidade de fatores que interagem, se interpenetram e dialogam entre si, sendo que cada elemento influencia o todo e, ao mesmo tempo, sofre influências do todo, constituindo-se, assim, um elemento simultaneamente produto e produtor do processo. Por esse motivo, concebemos de forma imbricada o programa de investigação/formação, já que as dimensões investigativa e formativa do estudo, aparentemente independentes uma da outra, se constituem como os dois elementos fundamentais e indissociáveis do nosso processo de construção de conhecimento, orientadas para o mesmo fim: melhor compreender o que é a CCI para os professores de línguas e contribuir para a formação de professores, especificamente no campo de uma didática da diversidade⁷⁷. Neste quadro, é-nos impossível separar as duas dimensões, já que as duas juntas constituem a unidade do nosso estudo, influenciando-se uma à outra, sendo um dos nossos intuitos descrever as dinâmicas complexas deste processo de investigação/formação.

Retomando agora a nossa incursão pelas características da investigação qualitativa segundo Bogdan & Biklen (1994), a quarta característica enunciada diz respeito à *forma indutiva como os investigadores qualitativos tendem a desenvolver os seus estudos*. Na sequência do que referimos acima, o processo de recolha de dados não deve ser feito para confirmar hipóteses, convicções ou teorias do investigador, de acordo com uma lógica dedutiva. Pelo contrário, é desejável que se construa o desenho metodológico a partir dos dados dentro de um espírito dialógico, ao longo do processo de investigação, de forma a melhor dar conta desse processo e a melhor se adaptar ao contexto: “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” (ibidem, p. 50). Esta característica vai ao encontro do

⁷⁷ No âmbito deste estudo, incluímos sobre a designação de ‘didática da diversidade’ várias abordagens didáticas desenvolvidas no âmbito da diversidade linguística e cultural, a saber: didática do plurilinguismo, *éveil aux langues*, didática da interculturalidade. Optámos por utilizar esta expressão, por a considerarmos mais abrangente e aglutinadora das diferentes abordagens relacionadas com a diversidade linguística e cultural, tal como explicitamos no capítulo 1 do estudo.

“*interactive model*” de Maxwell (1997), segundo o qual o desenho metodológico de um estudo em fase inicial não deve ser demasiado estruturado e rígido:

in a qualitative study, the activities of collecting and analyzing data, developing and modifying theory, elaborating or refocusing the research questions, and identifying and dealing with validity threats are usually going on more or less simultaneously, each influencing all of the others. In addition, the researcher may need to reconsider or modify any design decision during the study in response to new developments or to changes in some other aspect of the design (ibidem, p. 70).

Isto significa que, em investigação qualitativa, não importa partir de um plano de investigação rígido, totalmente estruturado de início, importa, sim, ter bem claras as finalidades do estudo, bem como, obviamente, uma estrutura de base para a investigação. Contudo, esta estrutura de base deve ser encarada como provisória e flexível, seguindo os critérios de uma abordagem “*unstructured*” (ibidem, p. 85) uma vez que deverá estar em constante interação com as experiências decorrentes das dinâmicas da investigação, sendo frequente a necessidade de proceder a pequenos ajustes ou atualizações ao longo do processo de investigação.

Esta característica interativa e dialógica do desenho metodológico, encarado como um processo inerente ao próprio processo de investigação, que só fica totalmente estabilizado no momento da redação do relatório de investigação, assume uma maior visibilidade e aceitação no seio dos seguidores dos três paradigmas da pós-modernidade: o *sociocrítico*, o *construtivista* e o *complexo*. Tal aceitação deveu-se à perspetiva dialética e progressiva com que encaram a construção do conhecimento, assumindo que “multiple, apprehendable, and sometimes conflicting social realities that are the products of human intellects (...) may change as their constructors become more informed and sophisticated” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111) e à consciência da imprevisibilidade e incerteza subjacentes à atividade humana. Nas palavras de Morin (1999), “o pensamento deve, então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza”, sendo que

a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva (p. 91).

No caso específico do nosso estudo, várias decisões e opções metodológicas foram repensadas ao longo do processo, desde a natureza das finalidades do estudo, ao enfoque das questões de investigação, à escolha dos instrumentos de recolha de dados, passando pela própria natureza do estudo.

Inicialmente, dada a falta de experiência no desenvolvimento de projetos de investigação de natureza qualitativa, tracei como finalidade do estudo avaliar o impacto que o programa de formação contínua implementado teria no desenvolvimento profissional dos sujeitos. Bastante

influenciada pelas representações que tinha sobre o que era desenvolver um projeto de investigação, representações essas marcadamente positivistas e hipotético-dedutivas, pretendia traçar um perfil profissional dos sujeitos antes e após a implementação do programa de investigação/formação, partindo do princípio que iria chegar à conclusão que teria havido algum tipo de modificações no seu perfil profissional graças às estratégias e metodologias de formação utilizadas, avaliando, dessa forma, o impacto da experiência que, à partida, era já considerado bastante positivo. Contudo, à medida que fui discutindo o desenho metodológico com os meus pares, nomeadamente com a minha orientadora e os meus colegas do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (L@LE)⁷⁸ e à medida que fui aprofundando as minhas leituras relativamente às metodologias de investigação em educação, fui-me apercebendo de que este seria um caminho redutor, incapaz de dar conta da complexidade e riqueza do processo de desenvolvimento profissional que, no fundo, era o que me propunha a analisar. Assim, redirecionei uma das finalidades do estudo (a prática), refocalizei as questões de investigação, direcionando-as para a compreensão do processo em detrimento da comparação entre o *antes* e o *depois* com o intuito de determinar o impacto, ajustes que foram efetuados sem desconstruir a estrutura de base da investigação, pois o centro continuava a ser o desenvolvimento do programa de investigação/formação, a grande finalidade continuava a ser a contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI em sala de aula, o instrumento privilegiado de recolha de dados continuava a ser os *Portefólios Profissionais* dos sujeitos, o que mudou foi, portanto, o enfoque com que os dados seriam analisados, agora direcionado para o processo e não para os resultados ou produtos, e, conseqüentemente, a própria natureza do estudo.

Com esta mudança metodológica, deixou de fazer sentido considerar o estudo uma *investigação-ação*, classificação que, inicialmente, nos pareceu a mais adequada. Esta impossibilidade de classificação do estudo como investigação-ação deveu-se ao facto de, agora, o enfoque do estudo já não se encontrar tanto ao nível da “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), mas antes de compreender o que pode estar implícito (potencialidades e/ou constrangimentos) num processo de mudança, neste caso, num processo de desenvolvimento profissional. Por este motivo, e apesar do carácter acional e interventivo do programa de investigação/formação implementado, apesar do envolvimento ativo da investigadora no tema de investigação e no próprio processo de formação, apesar ainda das implicações que poderão advir dos resultados de investigação, nomeadamente com a hipotética enunciação de recomendações tendo em vista a melhoria da formação de

⁷⁸ O L@LE é a unidade de investigação do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro no âmbito da qual o presente projeto de investigação foi desenvolvido. Para mais informações, consulte: <http://www.ua.pt/cidtff/lale/>.

professores, este não é um estudo de investigação-ação. Todas estas características de uma investigação-ação estão presentes no estudo devido ao facto de, inicialmente, ele ter sido desenhado como tal e à sua vertente formativa. No entanto, com a deslocação do enfoque de análise da identificação de mudança em práticas profissionais para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional tendo em vista a identificação de princípios / estratégias de formação potenciadores desse desenvolvimento no que se refere especificamente às competências profissionais para desenvolver a CCI, deixou de fazer sentido considerar o estudo uma investigação-ação, para passar a considerá-lo um *estudo de caso*, ainda que com características interventivas e acionais, como explicitaremos de forma mais aprofundada ainda nesta secção.

Uma outra alteração deu-se após a implementação do programa de investigação/formação, depois de uma primeira abordagem aos dados e da experiência de um estágio na *School of Education*, na Universidade de Durham em Inglaterra, no âmbito do qual tivemos a oportunidade de discutir questões metodológicas referentes a este estudo em particular com o professor Michael Byram, referência incontornável da educação intercultural, nomeadamente no que se refere às políticas europeias para a interculturalidade. Após esta experiência de formação e de reflexão, ficou mais clara a natureza deste trabalho (um estudo de caso, com algumas influências de investigação-ação), assim como as nossas finalidades investigativas (a construção de um modelo descritivo do que é a CCI na perspectiva dos sujeitos do estudo, baseado nas suas palavras, emergente dos dados, e não um modelo prescritivo do que deve ser a CCI, bastante recorrente na literatura da especialidade), aspetos que, até ao momento, não estavam ainda totalmente clarificados. Então, identificadas estas novas coordenadas, considerámos pertinente proceder a uma nova fase de recolha de dados, que não estava prevista inicialmente: as “entrevistas narrativas e de confrontação”, em que os sujeitos foram chamados a pronunciarem-se acerca do que registaram nos seus *Portefólios Profissionais* durante a experiência de formação e a refletirem acerca do modelo de descrição da CCI elaborado numa primeira abordagem aos dados.

Como se pode depreender, houve vários reajustes que foram sendo feitos ao desenho metodológico ao longo do processo, reajustes estes que se deveram não só às incertezas da viagem e ao amadurecimento metodológico da investigadora, mas essencialmente às dinâmicas do próprio processo de investigação.

Por fim, a quinta e última característica que Bogdan & Biklen (1994) apontam para os estudos de natureza qualitativa prende-se com a *ênfase colocada no significado*, no interesse “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (ibidem, p. 50), isto é, no interesse na forma como os sujeitos da investigação conceptualizam determinada realidade, como a vivem, como a interpretam e descrevem. Ora, as finalidades do nosso estudo vão precisamente ao encontro deste interesse pelas perspetivas dos sujeitos, colocando as suas perceções, os seus sentires, as suas

reflexões, em suma, o significado que conferem às experiências que vão vivendo no centro da nossa investigação: “the real interest is in how participants make sense of what has hapened, and how this perspective informs their actions, rather than determining precisely what took place” (Maxwell, 1997, p. 84).

Neste quadro, assumimos a nossa filiação ao *paradigma fenomenológico-interpretativo*, enfatizando a componente subjetiva do comportamento dos nossos sujeitos e o seu mundo conceptual, com o objetivo de melhor compreender as “intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos *em* que e *com* que interagem”⁷⁹ (Amado, 2009, p. 70). Enfatiza-se, portanto, a descrição detalhada e a consequente interpretação do mundo subjetivo dos sujeitos, no nosso caso em concreto, procurando compreender como vivenciam o seu desenvolvimento profissional, em específico no que se refere ao desenvolvimento de competências para trabalhar a CCI em sala de aula, e como conceptualizam a educação intercultural e a própria CCI.

No entanto, o nosso estudo pretende ir mais além do que a descrição detalhada e contextualizada, quer das representações dos sujeitos investigados relativamente à educação intercultural e à CCI, quer do seu processo de DPD no que se refere especificamente ao desenvolvimento de competências para trabalharem a CCI nos seus contextos profissionais. Trata-se de um estudo *engagé* relativamente à causa da educação intercultural e, como tal, possui uma vertente epistemológica, mas também acional e interventiva, mesmo ética e política, pois, pretendemos contribuir para o lançamento de sementes para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas. Posto isto, reconhecemos algumas influências do *paradigma sociocrítico* nas nossas opções metodológicas, nomeadamente no que se refere à definição dos objetivos e finalidades do estudo, uma vez que consideramos estar a desenvolver “uma investigação politicamente comprometida nas mudanças sociais positivas e necessárias” (ibidem, p. 79), numa lógica esclarecedora e emancipadora.

Para além disso, integrámos também um princípio fundamental do *paradigma construtivista*, como já referimos anteriormente: o princípio da intersubjetividade, isto é, a integração de novos e múltiplos ‘olhares’ sobre o objeto de estudo de modo a dar conta da sua complexidade. Neste quadro, estamos totalmente de acordo com os construtivistas quando referem que a verdade é intersubjetiva. Por este motivo, decidimos, como já explicitámos anteriormente, dar voz aos próprios sujeitos investigados, numa abordagem émica ao conhecimento, chamando-os para o interior do processo de investigação, dotados do estatuto de colaboradores, numa lógica de

⁷⁹ O itálico está grafado no original.

investigação colaborativa (*collaborative approach*), nomeadamente aquando da construção do modelo descritivo da CCI, um dos produtos finais deste trabalho. Esta abordagem colaborativa “visa utilizar o contexto da investigação para ajudar a desenvolver uma comunidade de mudança” (Amado, 2009, p. 86), aliando o conhecimento teórico dos investigadores ao conhecimento prático dos investigados, implementando, assim, a intersubjetividade como critério fundamental da validação dos resultados. Neste quadro, dando particular atenção ao processo de investigação e à compreensão das suas dinâmicas, em detrimento do produto final ou do seu impacto, introduz-se múltiplas vozes e olhares na análise dos dados e na construção do conhecimento, tendo como grande objetivo contribuir para “to distill a consensus construction that is more informed and sophisticated than any of the predecessor constructors (including, of course, the etic construction of the investigator)” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111).

Posto isto, mais do que uma metodologia descritiva e interpretativa, assumimos uma metodologia dialética e hermenêutica, “aimed at the reconstruction of previously held constructions” (ibidem, p. 112), assente na busca constante do progresso, da evolução e da descoberta de conhecimento, de acordo com o postulado recursivo do *paradigma complexo*: “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 1999, p. 102). Neste quadro, a compreensão deve originar um processo de reconstrução do conhecimento, agindo sobre o conhecimento adquirido, não se limitando a proceder a uma descrição e interpretação das perceções, dos sentimentos e dos significados dos sujeitos. É precisamente este o caminho que pretendemos trilhar com este estudo: compreender as representações dos sujeitos e as formas como vivenciam o seu desenvolvimento profissional (o conhecimento das partes) para enriquecer com estas perspetivas o conhecimento que existe acerca destes objetos de estudo (fazendo regressar o conhecimento das partes ao todo, que o integra).

Como se pode depreender da descrição que temos vindo a fazer, o desenho do roteiro metodológico do presente estudo exigiu uma constante adaptação metodológica, sendo o nosso plano de investigação progressivo, flexível, emergente, construído ao longo do percurso, e os nossos objetivos e questões de investigação focalizados progressivamente, de acordo com uma perspetiva émica e ecológica. Tal foi possível devido à complementaridade paradigmática que adotámos, dentro do espírito do pensamento complexo, que nos permitiu combinar métodos e técnicas de investigação, independentemente dos paradigmas de investigação de que são originários, de acordo com as necessidades inerentes ao processo de investigação e à intenção de conhecer o objeto de estudo na sua complexidade. Reforçamos, assim, a pertinência da metáfora da constelação paradigmática, uma vez que várias foram as *estrelas* que brilharam no nosso *céu* e que, em conjunto, de forma articulada e dialógica, nos permitiram ir descobrindo o nosso caminho à medida que íamos *navegando*. Na figura que se segue tentamos sintetizar as contribuições de cada

um dos paradigmas que constituíram a constelação paradigmática que foi orientando o nosso processo de investigação:

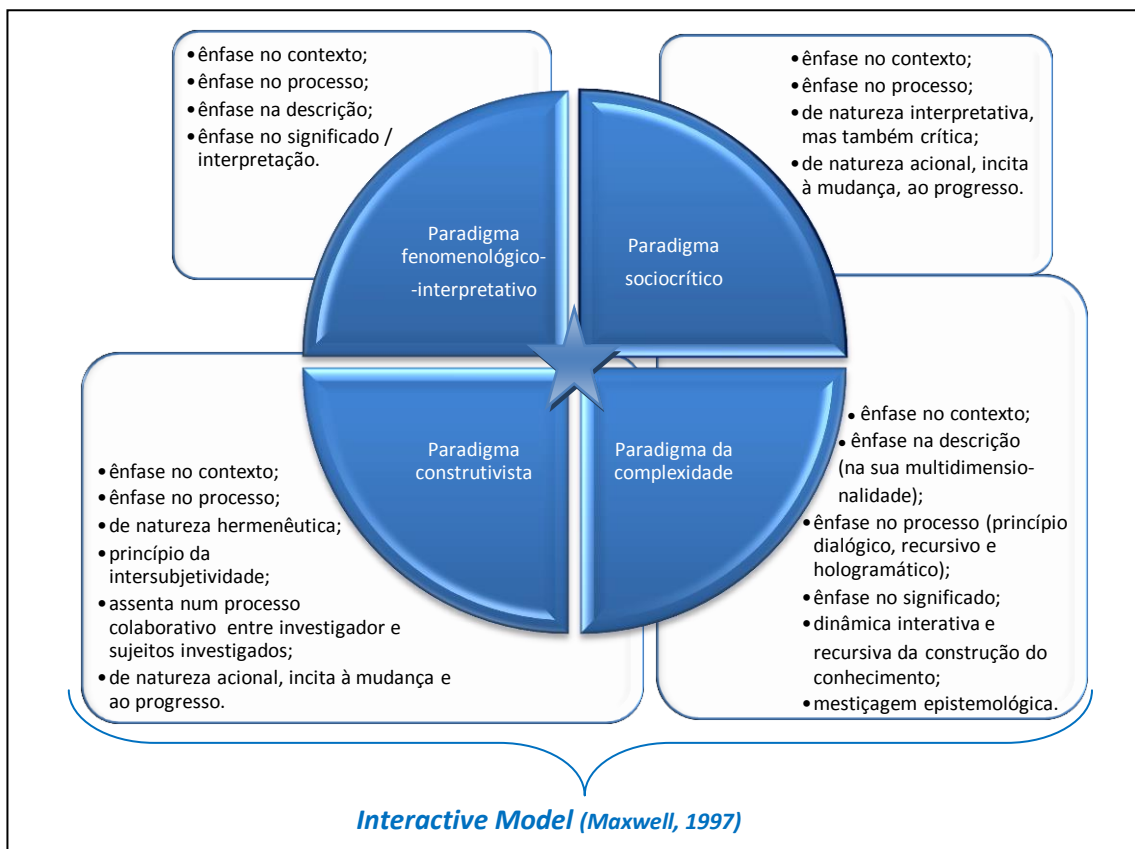


Figura 30 – Constelação paradigmática do estudo

Como se pode depreender da leitura da figura acima, os quatro paradigmas que surgem associados à investigação qualitativa na literatura da epistemologia das Ciências Sociais e Humanas (Amado, 2009) tiveram fortes influências no nosso estudo, pelo que não temos qualquer dúvida em o considerar um estudo de natureza qualitativa. A presente constelação paradigmática foi possível graças à articulação entre os vários paradigmas, representada na estrela central da figura, de forma a tentar trazer para o nosso estudo o que melhor se adequava às nossas finalidades de investigação. Pelo que se constata na figura, os dois paradigmas que se revelaram mais pertinentes foram, por um lado, o construtivista, dado essencialmente o carácter interventivo, hermenêutico e intersubjetivo do nosso estudo, e, por outro lado, o paradigma da complexidade, devido ao reconhecimento da multidimensionalidade e complexidade do nosso objeto de estudo, à ênfase colocada no processo, encarado segundo os postulados dos princípios dialógico, recursivo e hologramático, à visão interativa e recursiva da construção do conhecimento e à adoção de uma diversidade de métodos e de técnicas oriundos de vários paradigmas científicos, a que apelidámos de mestiçagem epistemológica.

Importa salientar que, para além dos quatro paradigmas representados por cada quarto da bola central, houve outro contributo metodológico fundamental que esteve subjacente a todo o processo de investigação: o modelo interativo proposto por Maxwell (1997), modelo assente numa abordagem desestruturada do desenho metodológico, que se afina ao longo do processo de investigação, em constante interação entre as suas várias componentes (*purposes*, *conceptual context*, *research questions*, *methods* e *validity*), como se demonstra na figura abaixo, representativa da perspectiva do autor (ibidem, p. 73):

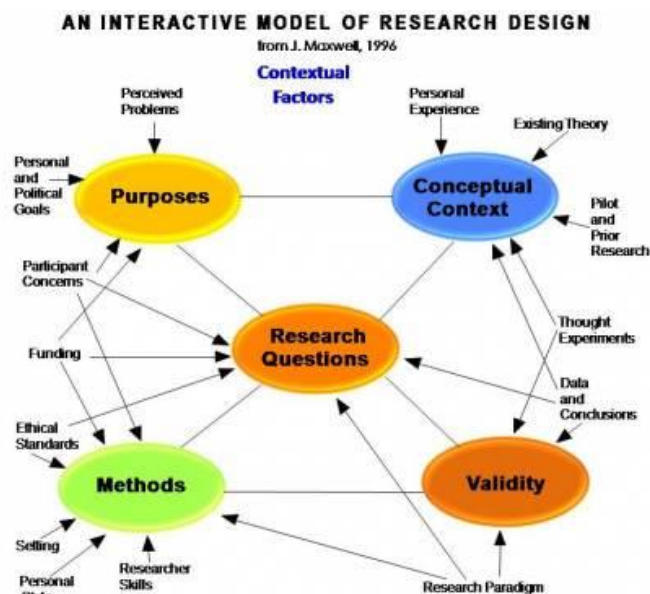


Figura 31 - Dinâmicas do modelo interativo de Maxwell (1997)

No nosso entender, este modelo interativo dá conta das dinâmicas, dos avanços e recuos, dos ajustes e reajustes caraterísticos do processo de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Nas palavras de Morin (1999), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 86), assim, ancoradas às nossas certezas e ao nosso desenho metodológico de base, fomos adaptando o nosso percurso ao caminho que fomos fazendo, não descurando as novas possibilidades que fomos descobrindo e procedendo aos reajustes que nos pareceram necessários e convenientes, seguindo o lema: “going into the field ‘open minds’ and seeing what is there to be investigated” (Maxwell, 1997, p. 81).

3.2.2. A metodologia da viagem: o estudo de caso

O presente estudo resultou, como tivemos oportunidade de descrever anteriormente, de um processo dinâmico, flexível, construído ao longo do processo, numa lógica interativa (Maxwell, 1997), à medida que o nosso conhecimento sobre o contexto de investigação se desenvolvia, que o nosso conhecimento teórico e prático acerca do que é efetivamente fazer investigação em educação se aprofundava, e que as finalidades do nosso estudo se refinavam, refocalizando as questões de investigação e vários aspetos relacionados com o desenho metodológico.

Neste quadro, dado o nosso propósito em potenciar mudanças ao nível das práticas profissionais dos nossos sujeitos no que concerne à educação intercultural, inicialmente considerámos o nosso estudo uma investigação-ação e idealizámo-lo de acordo com esta lógica, colocando a ênfase na implementação e avaliação de um programa de investigação/formação direcionado para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais relacionadas com a integração da CCI nas práticas profissionais dos sujeitos, o que implicaria, no nosso entender, uma comparação entre o estado inicial e o final, de forma a conseguir “medir” o sucesso das atividades e estratégias implementadas no âmbito do programa de investigação/formação. Contudo, à medida que o estudo foi evoluindo, como já explicitámos anteriormente, fomos nos apercebendo de que a investigação-ação não era a metodologia de investigação que melhor servia os nossos propósitos e as nossas questões de investigação, pelo que nos demos conta que, apesar de desde o início ter sido nossa intenção desenvolver um estudo de investigação-ação, na realidade, estávamos a desenvolver um estudo de caso, de carácter intervencionista e acional dada a forte influência que a investigação-ação teve na nossa tomada de decisões.

De seguida, faremos uma breve descrição do que nos diz a literatura da especialidade sobre o estudo de caso e, posteriormente, apresentamos as características específicas do nosso estudo de caso em particular.

3.2.2.1. “Estudos de Caso” como método de investigação em educação

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

Já para Stake (2009), trata-se de um “estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11), o que nos permite conhecer os problemas concretos das nossas escolas, dando particular atenção ao contexto em que eles surgem: “It may be a child, or a classroom of children, or an

incident such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. It is one among others. In any given study, we will concentrate on the one” (Stake, 2000, p. 436).

Na sequência da tónica na compreensão profunda do caso, Yin (1994) define estudo de caso como “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (p. 13), rentabilizando, para o efeito, diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, numa espécie de “triangulation fashion” (ibidem), assim como a teoria entretanto produzida, de forma a possibilitar o conhecimento do caso no seu todo.

Neste quadro, o estudo de caso pode ser definido como uma metodologia de investigação centralizada numa unidade particular, um caso, que pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização, uma comunidade, ou mesmo um acontecimento. Aplicando a definição ao contexto específico das Ciências da Educação, um caso pode ser um aluno, um professor, uma turma, um grupo, a prática de um professor ou de um grupo de professores, uma política educativa, entre outras possibilidades. Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica que visa um conhecimento aprofundado de um fenómeno, de um indivíduo ou de um problema (o caso), na sua particularidade e na sua complexidade, dando particular ênfase ao contexto em que o caso emerge.

Várias são as classificações e tipificações de estudo de caso que têm surgido na literatura da especialidade. Na tabela que se segue, apresentamos as que nos parecem ser mais relevantes para a área das Ciências Sociais e Humanas, em particular para as Ciências da Educação:

Fontes	Tipos de estudo de caso	Descrição
Stenhouse (in. Bassey, 1999)	<i>Etnográfico</i>	Analisa em profundidade o caso, através essencialmente da observação participante e da técnica de entrevista, numa tradição antropológica, possibilitando assim explicações de um ponto de vista exterior acerca de padrões de comportamento de que os participantes no estudo não têm consciência.
	<i>Avaliativo</i>	Visa avaliar um caso, que pode ser uma política educativa, um programa, uma instituição, etc., com o intuito de fornecer aos atores educativos informações que os ajudem a avaliar o mérito do caso.
	<i>Educacional</i>	Focaliza a sua atenção na compreensão da ação educativa, preocupando-se essencialmente em contribuir para o desenvolvimento de teoria educacional, potencializando o enriquecimento do discurso e das práticas dos atores educativos, sem se preocupar especificamente com a produção de juízos de valor (como o avaliativo) ou com teorias sociais (como o etnográfico).
	<i>Investigação-ação</i>	Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do objeto de estudo fornecendo informação pertinente com o intuito de orientar um processo de revisão e melhoria da ação, ou seja, um processo de mudança, procurando deliberadamente interferir no caso (não se limita a observar o caso, nem evita ao máximo interferir nele).
Yin (1994)	<i>Exploratório</i>	Consiste na análise de um caso sobre o qual existe pouco conhecimento, com o intuito de contribuir para o esclarecimento e a delimitação do problema ou fenómeno que constitui o caso.
	<i>Descritivo</i>	Consiste na análise e descrição densas e aprofundadas do fenómeno que constitui o caso, dando particular atenção ao seu contexto natural.

	<i>Explicativo</i>	Tem como finalidade a identificação de relações de causa e efeito no seio do caso, determinando a relação de dependência entre os factos e/ou acontecimentos que o caracterizam.
	<i>Avaliativo</i>	Salienta a produção de juízos de valor acerca do caso.
Bogdan & Biklen (1994)	<i>Estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica</i>	Focaliza-se na análise detalhada, ao longo de um determinado período de tempo, de uma organização específica, que constitui o caso, com o intuito de descrever as dinâmicas do seu desenvolvimento ao longo do tempo, baseando o seu estudo em métodos de recolha de dados como a observação das dinâmicas da organização, a entrevista e a análise documental.
	<i>Estudos de caso de observação</i>	Pode centrar-se também numa organização específica ou, então, num grupo, atividade ou aspeto particular contextualizado numa dada organização, com o intuito de melhor compreender o caso. Apesar de se centrar num aspeto específico da organização, que constitui o caso, o investigador qualitativo tenta considerar a relação do caso com o contexto em que se insere. Preconiza como métodos de recolha de dados a observação direta e as entrevistas.
	<i>Histórias de vida</i>	Centram a sua atenção no indivíduo ou grupo de indivíduos que constituem o caso com o intuito de “reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 93), e, assim, contribuir para uma melhor compreensão do comportamento humano. O método de recolha de dados preferencial é a entrevista
	<i>Caso único</i>	Incide sobre uma única base de dados, isto é, um único indivíduo, ou assunto, ou ambiente.
	<i>Caso múltiplo</i>	Incide sobre duas ou mais bases de dados, podendo assumir diversas formas consoante o objetivo da utilização de múltiplas bases de dados. Se o objetivo dessa utilização for a comparação ou o contraste entre os casos, então estamos perante um <i>estudo de caso comparativo</i> .
Stake (2000, 2009)	<i>Estudo de caso intrínseco</i>	Quando o investigador se interessa pelo estudo de um caso em particular devido à necessidade de aprender sobre esse caso em concreto, analisando a sua particularidade e complexidade.
	<i>Estudo de caso instrumental</i>	Sempre que o interesse no caso advém do contributo que a compreensão do caso particular pode dar a uma compreensão mais alargada, ou seja, o estudo do caso pode auxiliar a compreensão de outros casos, através de processos de generalização, ou o aprofundamento do conhecimento sobre a problemática que constitui o objeto de estudo.
	<i>Estudo de caso coletivo</i>	Consiste no estudo instrumental de vários casos com o intuito de conseguir um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto de estudo, tal como o <i>caso múltiplo</i> que referiam Bogdan & Biklen (1994).

Tabela 10 – Classificações e tipificações de estudos de caso

Importa salientar, no que se refere ao processo de generalização subjacente ao estudo de caso qualitativo, que, na perspetiva de Yin (1994), este tipo de estudos são efetuados com unidades particulares ou conjuntos de unidades particulares que constituem o caso, pelo que não é possível efetuar *generalizações estatísticas*, mais adequadas a lógicas hipotético-dedutivas e positivistas, mas antes *generalizações analíticas*, que possibilitam expandir e generalizar teorias. Stake (2009) reconhece que o estudo de caso constitui uma base pouco sólida para proceder a generalizações, mas reconhece que se podem proceder a *generalizações modificadas*, na medida em que, geralmente, o estudo de caso contribui para o aperfeiçoamento do conhecimento, indo ao encontro

do que Yin (1994) define como *generalizações analíticas*. Ainda segundo Stake (2009), podemos identificar dois tipos de generalizações: *micro-generalizações*, que ocorrem regularmente no seio do estudo de caso, respeitando o caso em particular ou alguns casos, pelo que a generalização se faz no interior do próprio caso; *macro-generalizações*, quando os conhecimentos obtidos no seio do estudo do caso podem ser transferidos e aplicados noutros casos similares, integrando e modificando a teoria existente.

Como se pode depreender, podemos concluir que esta metodologia de investigação possui uma dupla vertente. Por um lado, é uma metodologia de investigação que serve os propósitos de estudos exploratórios e compreensivos, centrados essencialmente na descrição de uma dada situação, na identificação de relações de causa e efeito, na análise da aplicação de uma dada teoria a um contexto em particular, na validação de teorias, entre outros. Por outro lado, possibilita a análise de uma situação real com o intuito de potenciar mudanças, melhorias, podendo servir, neste contexto, não só a objetivos de investigação (analisar a situação), mas também a objetivos de formação (potenciando desenvolvimento), numa lógica intervencionista, acional.

O nosso estudo possui também uma dupla vertente, pois as suas finalidades são, por um lado, interpretativas e hermenêuticas, com o intuito de desocultar os esquemas mentais dos nossos sujeitos relativamente à educação intercultural e, a partir dessa desocultação, construir um modelo descritivo da CCI com características heurísticas (finalidades investigativas); por outro lado, acionais e interventivas, pretendendo contribuir para a potenciação da formação de professores para a CCI, tendo em vista a implementação de uma educação intercultural efetiva nas nossas escolas (finalidade prática). Como tal, a metodologia de estudo de caso configurou-se como aquela que melhor se adequava às características intrínsecas da nossa investigação e a mais adequada para abordar e compreender o caso em estudo.

Seguidamente, apresentaremos as características do nosso estudo de caso, que, na sequência da mestiçagem paradigmática que enquadró as nossas opções metodológicas, é, também, ele “mestiço”, uma vez que aglutina características de vários tipos de estudos de caso, na tentativa de dar respostas à dupla natureza das suas finalidades, como acabámos de explicitar.

3.2.2.2. Estudo de caso “mestiço”: o estudo de caso da nossa investigação

Como temos vindo a explicitar, o ecletismo metodológico tem sido uma característica inerente ao nosso processo de investigação, desde as influências de diversos paradigmas de investigação qualitativos, que denominámos de “constelação paradigmática”, à dualidade hermenêutica e acional das finalidades do estudo, passando pela natureza específica da metodologia de investigação que adotámos: um estudo de caso “mestiço”, de natureza híbrida, oriundo de um processo de

mestiçagem entre diversos tipos de estudo de caso e influências da metodologia de investigação-ação. Antes de explicitarmos as influências desta metodologia no nosso estudo, explicitaremos os tipos de estudo de caso que estão subjacentes, de uma forma ou de outra, à génese do presente estudo.

Importa começar por lembrar que o presente estudo de caso segue uma posição epistemológica de *natureza qualitativa* de cariz essencialmente *construtivista* e *complexo*, dadas as suas finalidades, pois visa a compreensão intensa e profunda do objeto de estudo, na sua multidimensionalidade, de forma a compreendê-lo na sua complexidade (cariz complexo), partindo da perspetiva dos seus atores, numa lógica intersubjetiva, e da interpretação do investigador, num processo dialético e negociado com os próprios sujeitos, objetos de estudo, tendo em vista uma intervenção direta no terreno, através do lançamento de sementes para a mudança (cariz construtivista), nomeadamente no campo específico da formação de professores de línguas.

Devido ao nosso interesse pela compreensão de fenómenos relacionados com ação educativa, mais especificamente com a formação de professores, na perspetiva de Stenhouse (in. Bassey, 1999), este é um *estudo de caso educacional*, até porque é nosso intuito contribuir para o aprofundamento da teoria educacional existente referente à formação de professores no âmbito da educação intercultural.

Trata-se ainda de um estudo de caso *múltiplo* ou *coletivo*, seguindo as definições de Bogdan & Biklen (1994) e Stake (2000, 2009), respetivamente, uma vez que a pesquisa incidiu sobre várias fontes de dados, neste caso três grupos de sujeitos organizados de acordo com a participação no plano de investigação/formação. Importa salientar que dentro do grupo alargado de professoras de línguas que participou no estudo (dezasseis no total), é possível identificar três subgrupos: o das professoras que frequentaram na íntegra o programa de formação⁸⁰; o das que apenas frequentaram o curso de formação; e o das que apenas frequentaram a oficina de formação. São exatamente estes três grupos que se configuram como as diferentes fontes de dados, isto é, os diferentes casos dentro do caso, pelo que não consideramos o nosso estudo de caso um estudo único, mas antes um estudo múltiplo / coletivo.

O propósito do nosso estudo ultrapassa a especificidade dos três casos propriamente ditos, ou seja, não é nossa intenção estudar estes casos para aprofundar o nosso conhecimento

⁸⁰ O programa de formação *O Professor Intercultural* decorreu ao longo do ano letivo 2006/2007 na Escola Secundária Adolfo Portela (Águeda), no âmbito de uma parceria entre o Centro de Formação de Professores sediado nessa escola e o Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, sob a nossa responsabilidade. Este programa de formação foi constituído por duas ações de formação conceptualizadas numa lógica recursiva e interdependente, mas que podiam ser frequentadas isoladamente se assim os formandos pretendessem: um curso de formação intitulado “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”; e uma oficina de formação intitulada “O Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”. Estas duas ações de formação serão objeto de descrição detalhada na secção “Roteiro investigativo-formativo”.

especificamente sobre eles, mas, para alcançar um conhecimento mais profundo acerca do fenómeno a que eles está subjacente, a formação de professores para a educação intercultural. Por este motivo, pode-se afirmar, de acordo com Stake (2000, 2009), que estamos perante um *estudo de caso instrumental*. Por seu turno, trata-se de um *estudo de caso exploratório* (Yin, 1994), pois visa contribuir para o esclarecimento, delimitação e aprofundamento do conhecimento relativo aos casos em estudo.

Para além disso, dada a vertente interpretativa e hermenêutica deste estudo de caso em particular, podemos considerá-lo um *estudo de caso descritivo* (ibidem), ambicionando uma descrição densa e detalhada dos casos que constituem o nosso objeto de estudo, dando particular atenção às dinâmicas do contexto e do processo que lhes estão subjacentes. Uma vez que demos bastante ênfase às narrativas dos nossos sujeitos como instrumento de recolha de dados, quer através do *Portefólio Profissional*, quer através das “entrevistas narrativas e de confrontação”, com o intuito de reconstituir o seu percurso pessoal e profissional (ou as partes que eles consideraram relevantes partilhar connosco) e, assim, melhor compreender o fenómeno que nos propusemos a estudar, consideramos que o nosso estudo de caso sofreu algumas influências de um tipo de estudo de caso descritivo, em particular as *histórias de vida* (Bogdan & Biklen, 1994). Adicionalmente, reconhecemos algumas características do *estudo de caso de observação* (ibidem), dado o tempo que dependemos no terreno, em interação com os sujeitos do estudo.

Por outro lado, e na sequência da vertente construtivista e acional do nosso estudo de caso, que pretende contribuir ativamente para a implementação de mudanças ao nível da formação de professores de línguas potenciadoras de uma integração efetiva da dimensão intercultural na ação profissional dos professores, podemos vislumbrar neste estudo de caso características dos *estudos de caso de investigação-ação*⁸¹ (Stenhouse, in. Bassey, 1999).

Como se pode depreender, e porque as tipologias de estudo de caso apresentadas são diferentes, não são distintivas entre si, recobrando-se, as características do nosso estudo de caso podem ser definidas de acordo com várias tipologias, consoante a sua natureza, os seus procedimentos e as suas finalidades, e esse é um dos motivos pelo qual o consideramos um estudo de caso “mestiço”. Na figura que se segue, tentamos esquematizar a rede de influências de diferentes estudos de caso que consubstanciou a natureza eclética do presente estudo:

⁸¹ Não confundir com a metodologia de investigação-ação, embora este tipo de estudo de caso seja apontado por vários seguidores desta metodologia como estando na sua génese. Ainda nesta secção, explicitaremos melhor esta problemática.

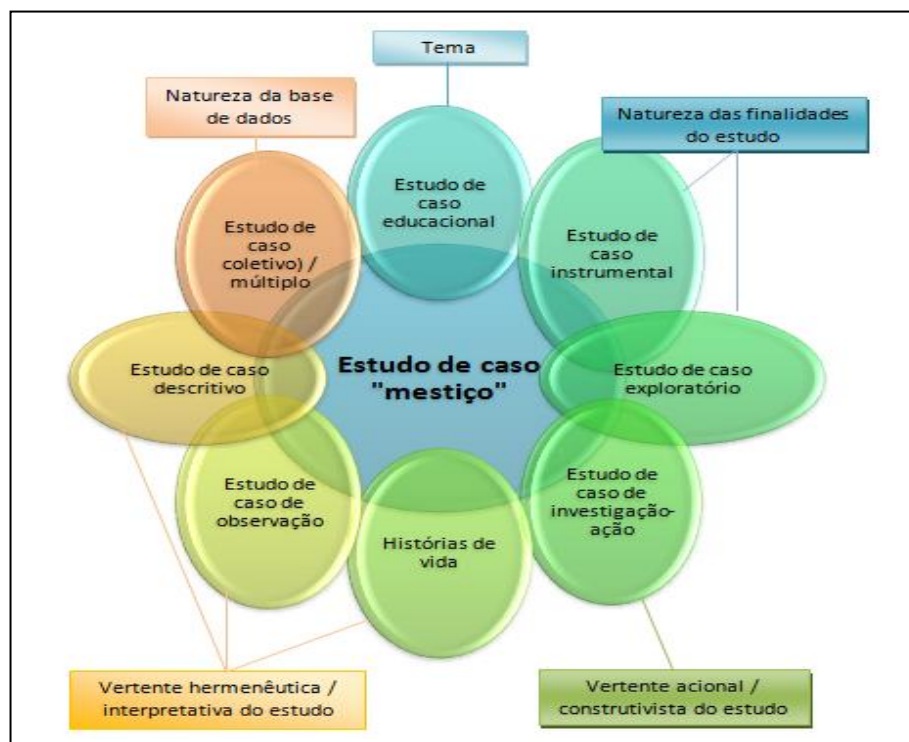


Figura 32 – Mestiçagens na génese do nosso estudo de caso

Explicitada a natureza mestiça do nosso estudo de caso, importa agora explicitar a herança metodológica que recebemos da investigação-ação, uma vez que, inicialmente, o estudo foi conceptualizado como tal, como já tivemos oportunidade de referir.

Contudo, antes de procedermos à explicitação dessa herança metodológica, chamamos a atenção para o facto da expressão “investigação-ação” surgir já na Figura 32, o que se deve ao facto de se tratar de uma das tipologias de estudo de caso avançadas por Stenhouse (in. Bassey, 1999) e não da metodologia de investigação denominada por investigação-ação. Para o autor, os *estudos de caso de investigação-ação* ambicionam contribuir para “the development of the case or cases under study by feedback of information which can guide revision and refinement of the action” (ibidem, p. 28), agindo direta e deliberadamente sobre o caso com o intuito de fomentar mudanças, melhorias, progresso, tal como aconteceu no nosso estudo de caso graças à articulação do plano investigativo com o plano formativo, que pretendia contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais junto dos nossos sujeitos / formandos.

Esta possibilidade acional e interventiva dos estudos de caso é também enfatizada por Cohen et al. (2003), quando enumeram seis vantagens da adoção desta metodologia de investigação, referindo o seguinte na quinta vantagem: “case studies are a ‘step to action’. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use; for staff or individual self-development, for within-institutional feedback; for formative evaluation; and in educational policy making” (p. 146). Ou seja, tal como Stenhouse defende quando se refere aos

action research case studies, também Cohen et al. (2003) mencionam estudos de caso que vão muito além da descrição do(s) caso(s) em estudo, intervindo diretamente sobre ele(s) com o intuito de promover melhorias, mudanças, progresso, constituindo, assim a “step to action”.

Se a designação deste tipo de estudos de caso e a tônica colocada na ação e na promoção de um processo de mudança aproximam este tipo de estudos de caso da metodologia de investigação-ação, o mesmo não acontece com a ênfase que esta última coloca na avaliação dos resultados ou produtos da ação implementada, e foi exatamente este o motivo que nos levou a não considerar o presente estudo uma investigação-ação.

3.2.3. Heranças da metodologia da investigação-ação do nosso estudo

Como já tivemos oportunidade de referir no âmbito deste trabalho, inicialmente a metodologia de investigação-ação pareceu-nos a mais adequada para o nosso estudo, devido a uma das finalidades que lhe está subjacente, de caráter acional, construtivista e interventivo, e ao enfoque adotado, na altura, para analisar os dados, colocando a ênfase nos resultados. Contudo, ao longo do estudo, o enfoque da análise dos dados foi redirecionado, privilegiando a forma como os professores experienciaram o processo de formação. Foi precisamente este enfoque mais interpretativo e hermenêutico da análise dos dados obtidos durante e após o processo de investigação/formação, juntamente com a outra finalidade do estudo, também ela interpretativa e hermenêutica, relativa à compreensão das representações dos sujeitos face à educação intercultural e à CCI, com o intuito de construir um modelo de descrição heurístico, émico dessa competência, a partir da voz dos sujeitos, que se constituíram como argumentos para não nos identificarmos totalmente com a metodologia de investigação-ação, uma vez que rompíamos com uma das fases essenciais desta metodologia: a da avaliação da ação implementada, com vista à identificação dos efeitos produzidos na problemática inicial.

Com efeito, vários foram os autores, como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), Kemmis (1989), Elliott (1993), Whitehead (1991, 2006), que apresentaram modelos de investigação-ação, numa tentativa de demonstrar o seu caráter cíclico e recursivo, em busca da resolução de um problema previamente definido. De uma maneira geral, “na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho, 2008). Apesar de algumas alterações de modelo para modelo⁸², todos os teóricos da

⁸² Segundo Coutinho (2008), o modelo de Lewin (1946) é apresentado sob a forma de um modelo recursivo baseado em ‘ciclos de ação reflexiva’, cada um composto por três fases nucleares, *planificação*, *ação* e *avaliação da ação*; o modelo de Kemmis (1989) surge sob a forma de uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação integrando quatro fases,

investigação-ação identificam uma fase de caráter avaliativo, onde se pretende que se reconheça os efeitos da ação implementada na problemática identificada inicialmente como forma de prosseguir caminho, fase que não se verifica de todo no nosso estudo. Por este motivo, identificámos o estudo de caso “mestiço”, apresentado anteriormente na Figura 32, como a nossa metodologia de investigação e não a investigação-ação.

Na figura abaixo tentamos dar conta do nosso percurso de investigação, também ele espiralado, numa lógica cíclica e recursiva, mas sem a dimensão avaliativa do seu impacto:

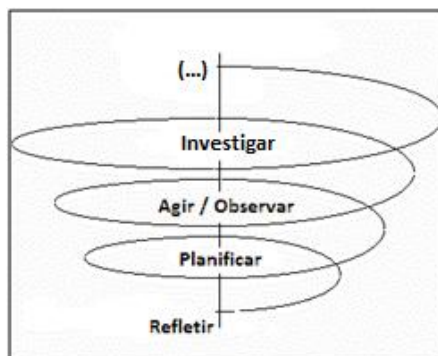


Figura 33 – Percurso espiralado do nosso estudo

Tal como a investigação-ação, o nosso estudo também se iniciou na sequência de um processo de *reflexão* acerca da realidade, localizado na base do percurso espiralado do estudo, que nos permitiu identificar um problema (os professores de línguas, de uma maneira geral, não se sentem preparados para trabalhar a CCI nos seus contextos profissionais) e ver crescer uma vontade de agir sobre o problema identificado (finalidade pessoal do estudo: contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas). Numa segunda fase, procedemos à *planificação* do programa de investigação/formação, sendo esta planificação aberta e flexível, podendo ser reajustada ao longo do processo, tanto no plano formativo, como no plano investigativo (*interactive model* de Maxwell, 1997), ambos concebidos de forma imbricada e interdependente. Posteriormente, passámos à fase da *ação e observação*, assim denominada por incluir esta dupla vertente, por um lado, de ação, proporcionando aos sujeitos / formandos a experiência do programa de formação *O Professor Intercultural*, intervindo, assim, junto dos

planificação, ação, observação e reflexão; o modelo de Elliott (1993) reconhece também a existência de vários ciclos, correspondentes à tentativa de resolução do problema previamente identificado através da experimentação de diferentes hipóteses apontadas inicialmente, constituindo a fase de *revisão da implementação e dos seus efeitos* a fase transitória entre cada ciclo de investigação-ação; o modelo de Whithead (1992) possui características mais lineares, prevendo 5 etapas, *sentir ou experimentar o problema, imaginar a solução para o problema, pôr em prática a solução imaginada, avaliar os resultados das ações realizadas, modificar a prática à luz dos resultados*; por fim, o modelo mais recente de Whitehead (2006) refere-se a um ciclo de ação-reflexiva e não de investigação-ação, prevendo um caminho espiralado e recursivo entre seis fases, *observar, refletir, agir, avaliar, modificar e seguir para novas direções*. De acordo com Komorowska (2011), o modelo de Kolb (1984) integra 4 fases: “stage 1 of directing experience, stage 2 of reflecting on experience, stage 3 of generalizing about experience and stage 4 of implementing new ideas” (p. 31).

sujeitos / formandos e assumindo plenamente a função de formadoras; e, por outro lado, de investigação, recolhendo dados e adaptando o desenho metodológico durante e após o programa de investigação/formação, assumindo o papel de investigadoras. Num quarto momento, que, por vezes, foi simultâneo ao anterior, dedicámo-nos a uma fase de *investigação*, analisando o processo de formação vivenciado pelos sujeitos e observado por nós, bem como os dados recolhidos, de forma a encontrar respostas às questões de investigação do nosso estudo. Neste quadro, ambicionamos produzir conhecimento e potenciar mudanças, chegando a conclusões que nos permitam, por um lado, aprofundar a teoria existente sobre a educação intercultural e a CCI, através da análise das representações dos sujeitos do estudo; e, por outro lado, identificar princípios e/ou estratégias potenciadores da formação de professores de línguas para a CCI. Dito de outra forma, com o nosso estudo pretendemos, a longo prazo, contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade efetiva nas nossas escolas, sendo os professores os seus principais agentes. Como se pode depreender, em nenhum momento é nosso propósito refletir acerca da ação com o intuito de avaliar a sua adequação ao problema inicial ou de identificar efeitos positivos ou negativos da ação no problema, o que constitui uma fase central dos ciclos de investigação-ação.

Apesar desta cisão de fundo entre o nosso estudo e a metodologia de investigação-ação, várias são as heranças desta metodologia que reconhecemos no nosso estudo de caso “mestiço”, devendo-se esta mestiçagem também a este legado.

A primeira característica importada da investigação-ação para o nosso estudo prende-se com o significado das duas palavras que constituem a palavra “investigação-ação”. Na verdade, se atentarmos na dupla composição dessa palavra, reconhecemos imediatamente a sua dupla vertente: por um lado, pretende aumentar a compreensão por parte do investigador (investigação), por outro lado, pretende criar condições favoráveis à mudança (ação), numa lógica

dialéctica entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente: a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (...); a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa transformação (Amado, 2009, p. 169).

É precisamente aqui que reside a primeira grande herança desta metodologia no nosso estudo, também ele com finalidades acionais e investigativas, dado o seu carácter simultaneamente interventivo e investigativo, carácter esse visível, por exemplo, na constante referência ao nosso estudo através da expressão “programa de investigação/formação”, dada a natureza imbricada da sua conceção, em que nos preocupámos em “entrosar metodologias de investigação com praxeologias da acção” (ibidem, p. 175).

Relacionado ainda com esta imbricação entre os planos investigativo e formativo surge outro legado da investigação-ação no nosso estudo: o envolvimento ativo das investigadoras no estudo,

assumindo “um papel activista, ou seja, de agentes de mudança” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 294), sendo simultaneamente observadoras e um dos instrumentos privilegiados de recolha de dados, mas também formadoras, intervindo diretamente sobre os sujeitos do estudo.

Para além disso, o facto de pretendermos lançar sementes para a mudança no final do ciclo espiralado do nosso estudo, através da identificação de eventuais princípios e/ou estratégias de formação de professores para a CCI, constitui também uma herança da investigação-ação, pois, devido ao carácter interventivo desta metodologia de investigação, “o investigador da investigação-ação tem (...) de sugerir recomendações para a mudança” (ibidem, p. 298).

Por fim, o facto de termos desenvolvido uma investigação participativa e colaborativa (*collaborative approach*), chamando os sujeitos / formandos a participarem na própria investigação, desempenhando, assim, os papéis de colaboradores e de amigos críticos, constitui igualmente um legado da metodologia de investigação-ação, nomeadamente da sua *modalidade de investigação-na/pela-ação* (Amado, 2009, p. 172). Esta modalidade tende a implicar todos os elementos no processo, investigadores e sujeitos: “o investigador não é um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Coutinho, 2008). Neste quadro, os sujeitos da investigação veem-se dotados de um maior reconhecimento, como “sujeitos activos, produtores de conhecimento e com uma ‘voz’ a ser ouvida tão legitimamente como a dos investigadores” (Amado, 2009, p. 172). No nosso estudo, pretendemos ouvir atentamente as vozes dos nossos sujeitos, ver os nossos dados através não só do nosso olhar, mas dos seus múltiplos olhares, numa lógica intersubjetiva, pois acreditamos que, assim, enriqueceremos a nossa análise e as conclusões a que chegaremos com este estudo, para além de que conseguiremos dotar as nossas conclusões de uma maior legitimidade e fiabilidade, visto terem sido coconstruídas com os sujeitos.

Em jeito de síntese...

Apesar destas importantes heranças da metodologia de investigação-ação no nosso estudo, devido ao enfoque com que os dados são analisados, centrando-nos no processo, nomeadamente no sentir e pensar dos sujeitos em relação ao processo vivenciado em detrimento do impacto das estratégias de formação adotadas no *saber-fazer* profissional dos sujeitos, o nosso estudo não se configura como uma investigação-ação. No nosso entender, e pelas razões que temos vindo a explicar, a metodologia mais adequada às finalidades e questões de investigação que norteiam o nosso estudo parece-nos ser o estudo de caso. Importa salientar que se trata de um estudo de caso “mestiço”, aglutinador de características de vários tipos de estudo de caso (cf. Figura 32) e da própria metodologia de investigação-ação, concebido no âmbito de uma abordagem metodológica

também ela mestiça, integradora de contribuições dos paradigmas qualitativos constituintes da nossa constelação paradigmática (cf. Figura 30).

No nosso ponto de vista, esta combinação de métodos de investigação e esta complementaridade paradigmática, a que nos referimos frequentemente através das metáforas da mestiçagem metodológica e da constelação paradigmática, respetivamente, assim como a adoção de uma abordagem interativa no que se refere ao desenho metodológico do estudo, permitiram-nos responder de forma mais adequada aos desafios com que nos fomos deparando ao longo do percurso, desafios esses inesperados, pelo que partilhamos totalmente das palavras de Morin (1999) quando refere o seguinte:

o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar a sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (...). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (p. 30).

3.3. Roteiro investigativo-formativo

Explicitado o quadro metodológico no âmbito do qual foi construído o nosso estudo, reunimos as condições para descrever o nosso roteiro investigativo-formativo, assim denominado devido ao facto de ter sido concebido de forma aglutinada, com as suas vertentes investigativa e formativa a interpenetrarem-se, autoalimentando-se mutuamente, como explicitámos na secção anterior. Assim, enquanto as direções metodológicas iam sendo definidas, o programa de formação ia sendo (re)conceptualizado e implementado, de forma simultânea, já que as opções metodológicas condicionavam as opções formativas e vice-versa. Por este motivo, o programa *O Professor Intercultural* foi denominado de programa de investigação/formação, configurando-se como “un sistema conceptual y racional de refexión y de acción” (Castro Prieto, 2008, p. 174), indo ao encontro da forte acentuação do valor formativo da investigação-ação a que temos assistido nos últimos anos, “pelo que muitas vezes se utiliza o trinómio investigação-formação-acção ou investigação-acção-formação” (Alarcão, 2006, p. 446).

De forma a esclarecer o processo de aglutinação subjacente à construção deste programa de investigação/formação, antes de passarmos à sua descrição propriamente dita, identificamos os objetivos e questões de investigação que orientaram o estudo e os objetivos e princípios de formação da nossa proposta formativa, bem como explicitamos as dinâmicas de articulação entre eles.

3.3.1. Coordenadas iniciais

Na sequência do espírito interativo do nosso desenho metodológico e das dinâmicas de interdependência que estão subjacentes às diferentes componentes desse mesmo desenho, explicitadas anteriormente com base na perspectiva do *interactive model* de Maxwell (1997) e na Figura 31, verificamos que as questões de investigação constituem o núcleo centrifugador das influências quer das finalidades do estudo, quer das opções metodológicas, quer de questões relacionadas com a garantia da validade do estudo, quer ainda de novas possibilidades decorrentes do seu contexto (conceptual e teórico): “the research questions are the centre or hub of the model:

they connect the other four components into a coherent whole, and need to inform, and be responsive to, all of other components” (Maxwell, 1997, p. 72).

Para além disso, como também já tivemos oportunidade de explicitar no âmbito deste trabalho, ao longo do nosso estudo, várias foram as opções repensadas e as decisões redirecionadas, nomeadamente no que se refere às finalidades do estudo e à metodologia de investigação adotada, pelo que as questões de investigação foram sendo “afinadas” ao longo do estudo, “afinação” esta que vai ao encontro da perspetiva de Stake (2009) quando refere que “a maior contribuição do investigador residirá talvez em trabalhar as perguntas de investigação até elas serem as mais correctas” (p. 35), ou dito de outra forma, até elas serem as mais adequadas às nossas opções, pois “algumas decisões não podem ser consideradas correctas ou incorrectas, em si; representam apenas uma escolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 95).

Seguidamente, apresentamos a nossa escolha final para as questões do estudo, resultado do processo de “afinação” acima referido, acreditando que “as melhores perguntas emergem durante o estudo” (Stake, 2009, p. 48). Não faremos uma descrição da sua evolução ao longo do processo de investigação/formação neste momento da narrativa, pois acreditamos que as motivações e especificidades dessa evolução foram já devidamente clarificadas.

3.3.1.1. *Questões de investigação*

Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planejar boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia (Stake, 2009, p. 31).

Segundo Maxwell (1997), “the research questions in a qualitative study should not be formulated in detail until the purposes and context (and sometimes general aspects of the sampling and data collection) of the design are clarified” (p. 81). Neste momento da narrativa, as finalidades do estudo foram já devidamente clarificadas, assim como questões relativas ao contexto metodológico em que foi desenvolvido. Assim, estamos já em condições para apresentar as questões finais de investigação que fomos estabilizando ao longo do estudo e que orientaram a fase de análise dos dados, com o intuito de ir ao encontro das nossas finalidades.

É possível identificar três tipos de finalidades subjacentes a este estudo, pessoais, práticas e investigativas, sendo que a finalidade prática do estudo e as finalidades investigativas remetem umas para as outras, numa lógica de interdependência, tendo em vista a contribuição para a finalidade pessoal, como demonstra a Figura 29.

Enquadradas por estas finalidades e focalizando a recolha de dados no contexto do processo de investigação/formação e na forma como os sujeitos vivenciaram esse processo, dando particular atenção às suas vozes e aos seus olhares sobre a problemática que constitui o nosso estudo de caso,

numa lógica predominantemente interpretativa e hermenêutica, fomos definindo com maior clareza as questões de investigação a que pretendemos dar respostas, não nos preocupando em “saber *o quê* e *o quanto*, mas *o como* e *o porquê*” (Amado, 2009, p. 125).

Na tabela que se segue tentamos demonstrar as articulações entre as nossas questões de investigação e as finalidades práticas e investigativas do estudo. Para o efeito, utilizamos diferentes níveis para as questões de investigação, colocando no primeiro nível as três questões enquadradoras, formuladas de uma forma mais abrangente, dissecando-as num segundo nível, através de questões mais concisas e focalizadas que nos possam ajudar a compreender melhor o que se pretende com cada uma das questões enquadradoras.

Finalidades do estudo		Questões de investigação
Finalidades investigativas (<i>research purposes</i>)	Explicitação das representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular.	1. Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural? 1.1. Que pertinência lhe conferem? Porquê? 1.2. Como veem a integração desta abordagem em contexto escolar? Que potencialidades? Que constrangimentos? 1.3. Que papéis consideram que os professores devem adotar no seio de uma abordagem intercultural?
	Identificação de estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.	2. Como conceptualizam os nossos sujeitos a CCI? 2.1. Que dimensões e/ou componentes consideram que integram a CCI? 2.2. Que dinâmicas consideram estar subjacentes ao desenvolvimento da CCI?
Finalidade prática (<i>practical purpose</i>)		3. Como experienciam os nossos sujeitos o processo de investigação/formação <i>O Professor Intercultural</i> ? 3.1. Que potencialidades e constrangimentos identificam nas estratégias de formação implementadas? Porquê? 3.2. Que sugestões apresentam para a formação de professores para a abordagem intercultural?
		Finalidade pessoal (<i>personal purpose</i>) Contribuição para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas.

Tabela 11 – Articulação entre as finalidades do estudo e as questões de investigação

Como se pode depreender desta apresentação, as questões enquadradoras emergiram do estudo, num processo de *focalização progressiva* (Stake, 2009, p. 37), em íntima ligação com as suas finalidades práticas e investigativas e, juntamente com elas, pretendem contribuir para a finalidade pessoal do estudo, que esteve na sua génese.

Por outro lado, numa tentativa de corresponder aos critérios de qualidade definidos por Quivy & Campenhoudt (2008) para a formulação de perguntas, nomeadamente ao critério da clareza, que diz respeito essencialmente “à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta” (p. 35),

sentimos necessidade de formular questões de investigação de segundo nível, explicitando, assim, de uma forma mais clara, o que pretendemos estudar com as questões enquadradoras (de primeiro nível).

Importa salientar ainda o carácter processual e interpretativo / hermenêutico das questões de investigação, focalizadas no entendimento das representações dos sujeitos e das suas perceções em relação ao processo de investigação/formação. Por este motivo, as questões do nosso estudo são essencialmente sobre o significado e o processo (não esquecendo o contexto em que este se insere), o que se enquadra na perspetiva de Maxwell (1997) quando se refere ao tipo de perguntas que melhor se adequam aos estudos de natureza qualitativa:

qualitative researchers thus tend to generate two kinds of questions that are much better suited to process theory than to variance theory: questions about the meaning of events and activities to the people involved in them and questions about the influence of the physical and social context on these events and activities (p. 84).

Assim, tentámos ir ao encontro de um outro critério de qualidade para a formulação de perguntas enunciado por Quivy & Campenhoudt (2008), o da pertinência, visando “um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (p. 43), o que, no nosso entendimento, apenas é possível adotando uma postura interpretativa e hermenêutica assente numa descrição rica e contextualizada especialmente atenta às dinâmicas do processo e à forma como os sujeitos do estudo agem e se exprimem, o que terá fortes implicações na escolha da metodologia de recolha de dados e da posterior análise. Quivy & Campenhoudt (ibidem) chamam particularmente a atenção para a importância do contexto e do processo nos estudos que pretendem lançar sementes para a mudança, referindo que a germinação da mudança só faz sentido se for baseada no “estudo do que existe ou existiu” (contexto) e que não é possível estudar “a mudança sem se apoiar no exame do funcionamento” (p. 42), isto é, na análise do processo em que esta se opera.

Ainda no que se refere ao critério da pertinência destes autores, importa salientar que, apesar de uma das nossas finalidades se apresentar de forma prospetiva, pretendendo contribuir para a melhoria na formação de professores para a interculturalidade e, consequentemente, para a realização da finalidade pessoal do estudo, isto não significa que pretendamos fazer previsões ou profecias em relação à formação de professores. O que pretendemos é “captar um campo de constrangimentos e de possibilidades, bem como os desafios” (ibidem, p. 42) que, de acordo com os dados recolhidos, parecem estar subjacentes à formação de professores para a interculturalidade, o que fica mais claro se atentarmos nas questões investigativas de segundo nível correspondentes à finalidade prática do estudo (cf. Tabela 11).

Assim, as perceções e representações dos sujeitos tornam-se centrais no nosso estudo, uma vez que é através das suas vozes e olhares, numa lógica intersubjetiva, que pretendemos responder às questões de investigação, construindo um modelo descritivo da CCI de características heurísticas, a

partir das reflexões dos sujeitos, e apontando direções quer para a integração escolar da abordagem intercultural, quer para a formação de professores neste âmbito, também a partir dos seus pontos de vista. Esta centralidade deve-se ao facto de considerarmos que as representações dos sujeitos “donnent un cadre d’exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (...) et guident les comportements” (Castelllotti & Moore, 2002, p. 10 ; cf. Anadón et al., 2001; Beijjaard et al., 2000, 2004; Flores, 2006; Lim, 2011; Song & Wei, 2007). Assim, no nosso entender, e tal como explicitámos no capítulo anterior, tomar consciência das representações dos professores em relação à noção de CCI e à educação intercultural poderá permitir a obtenção uma visão mais complexa do conceito, enriquecendo as descrições já efetuadas noutros contextos profissionais e aproximando-o mais do ensino/aprendizagem de línguas, que constitui o nosso contexto-alvo. Para além disso, compreendendo melhor o entendimento que os professores têm do conceito, mais facilmente nos apercebemos da importância que eles atribuem ao desenvolvimento desta competência nos seus contextos profissionais e do tipo de abordagens que privilegiam.

Posto isto, aliando o estudo das representações para compreender melhor a forma como a CCI é vivida e percebida pelos professores de línguas, numa atitude mais descritiva, à implementação de ações formativas que visam a intervenção, de uma forma mais dinâmica, no desenvolvimento da CCI dos próprios sujeitos e na forma como a trabalham nos seus contextos profissionais, pretendemos que este estudo possa deixar o seu contributo para um melhor entendimento do que poderá ser uma IPD para a CCI e as suas dinâmicas, indicando alguns caminhos possíveis para a tornar uma realidade e identificando princípios e estratégias de formação que possam potenciar o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais *para e na* CCI.

Sendo assim, os objetivos do nosso estudo vão totalmente ao encontro daquela que Amado (2009) define como finalidade última das Ciências da Educação, “contribuir para a explicação e para a compreensão dos fenómenos educativos, ao mesmo tempo que, através do conhecimento que constroem, concorrem para o aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (p. 61), articulando os três planos inerentes a qualquer ato educativo: *o plano filosófico, o plano científico e o plano praxeológico* (ibidem, pp. 57, 58). Trata-se, portanto, de “uma investigação comprometida nas mudanças sociais positivas e necessárias” (ibidem, p. 79), emancipadora, com um forte cariz político, que privilegia múltiplos olhares e intersubjetividades na construção do conhecimento.

3.3.1.2. Princípios e objetivos de formação

Paralelamente a esta fase de tomada de decisões, de escolha de caminhos a seguir para a nossa viagem e da sua preparação, iniciámos a implementação do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural* e a primeira fase de recolha de dados, que teve a duração de um ano letivo:

de setembro de 2006 a junho de 2007. As dinâmicas de formação adotadas serão objeto de análise numa fase posterior da narrativa (cf. secção 3.3.2. Etapa da viagem – o programa de investigação/formação).

Neste momento, faremos apenas uma breve reflexão acerca dos princípios de formação que estiveram na origem da sua conceção, princípios que estão intimamente ligados a uma didática da diversidade, no seio da qual se destaca, no nosso entender, um conceito, o de intercompreensão (cf. Figura 8). Este conceito, apesar de ser “limpide en apparence”, o seu significado “possède en réalité plusieurs subtilités et concerne des domaines et des phénomènes diversifiés” (Degache, 2006, p. 13), pelo que a sua definição ultrapassa, atualmente, as fronteiras das línguas, das famílias linguísticas e da própria comunicação (Melo & Santos, 2008a). Neste sentido, este conceito pode ser encarado como o processo resultante de uma competência de comunicação alargada, plurilingue e intercultural, associado à capacidade de construir sentido em situações de contato com a alteridade, até porque “intercompreensão, competência plurilingue e competência intercultural são conceitos indissociáveis, que remetem uns para os outros, interpenetrando-se e completando-se mutuamente” (Bastos & Araújo e Sá, 2007, p. 2184). Para além disso, devido ao seu carácter relacional e formativo, “l’acquisition et la promotion de l’intercompréhension ouvrent d’intéressantes possibilités d’éducation interculturelle” (Doyé, 2005, p. 11).

Com base nestes pressupostos e no conhecimento entretanto produzido no que se refere à formação de professores para a intercompreensão, nomeadamente no âmbito do projeto europeu ILTE⁸³, procurámos sustentar a nossa proposta formativa para a interculturalidade. Neste quadro, baseámo-nos numa tentativa de conceptualizar a intercompreensão no contexto de formação de professores de línguas apresentada por Andrade e Pinho (2003) e, mais tarde, retomada em Pinho (2008), dando origem ao *tríptico dimensional* da IPD a que nos referimos no capítulo 2. Para estas autoras, o conceito de intercompreensão, no contexto específico da formação de professores, integra três dimensões indissociáveis: a *dimensão social e política*, a *pessoal* e a *didática*. A *dimensão social e política* está ligada à compreensão do papel educativo que o espaço curricular das línguas pode desempenhar na prevenção e/ou resolução de conflitos sociais e culturais. A *dimensão pessoal* refere-se ao carácter único, particular e individual da intercompreensão, encarada como o resultado das experiências pessoais, plurilingues e interculturais, de cada sujeito e das suas representações e predisposições em relação às línguas, às culturas, aos povos e ao diálogo com o

⁸³ Projeto Sócrates – Língua Ação A intitulado *Intercomprehension in Language Teacher Education* que decorreu entre 1998 e 2002, envolvendo equipas de seis países europeus: Portugal (Universidade de Aveiro / equipa coordenadora); Espanha (Escuela Oficial de Idiomas, Salamanca); Itália (Università degli Studi del Piemonte Orientale “Amadeo Avogadro”, Vercelli); Reino Unido (University of North London, London); Noruega (Østfold College, Halden); e Áustria (Paedagogische Akademie des Bundes, Wien). Para mais informações, consultar o site do projeto: <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>.

Outro. A *dimensão didática* está intimamente ligada ao *saber-fazer* profissional, ou seja, às competências profissionais relativas, neste caso, à organização do processo de ensino-aprendizagem de línguas com base numa didática da diversidade.

Na nossa perspectiva, esta visão tridimensional do conceito de intercompreensão aplicado à ação docente reveste-se de toda a pertinência. Para além disso, reconhecemos diversos pontos de aproximação entre a educação para a intercompreensão e a educação para a interculturalidade, como já referimos, logo pareceu-nos pertinente encararmos a formação de professores para a interculturalidade segundo esta perspectiva tridimensional, aplicando-a ao nosso campo de ação. Por outro lado, estas dimensões acabam por ir ao encontro do tríptico dimensional de Pinho (2008) que, como explicitámos no capítulo anterior, parece estar subjacente à IPD do professor, nomeadamente à do professor de línguas em contextos de diversidade, e às dinâmicas do seu desenvolvimento profissional. É precisamente as designações presentes neste tríptico dimensional que vamos adotar na explicitação das dimensões de formação inerentes ao programa *O Professor Intercultural*, a saber: *dimensão (inter)pessoal, interventivo-curricular e político-social*.

No nosso entender, o trabalho destas três dimensões em contexto de formação de professores poderá ser mais consistente, se se articular com atividades delineadas segundo os quatro princípios que Araújo e Sá (2003; 2012) identifica como potenciadores de programas de formação para a intercompreensão⁸⁴: i) *Princípio Inter-* : relativo à importância da experimentação de diversas situações de interação, de circulação e de diálogo entre os sujeitos, as línguas e as culturas, as disciplinas escolares, os professores...; ii) *Princípio Pluri-* : ligado à valorização do plurilinguismo e a conceitos como diversidade (linguística, cultural), competência plurilingue e competência intercultural, ecletismo metodológico...; iii) *Princípio Meta-* : referente ao desenvolvimento de práticas reflexivas a propósito das línguas, da comunicação, dos processos de ensino-aprendizagem...; iv) *Princípio Ex-* : correspondente à desocultação de conceitos e fatores relativos ao próprio sujeito em formação e outros fatores que possam ter implicações nas situações de aprendizagem e de utilização das línguas.

Na figura que se segue, tentamos dar conta das dinâmicas de integração entre os princípios e as dimensões inerentes à formação de professores para a intercompreensão que pretendemos aplicar no campo da formação de professores para a interculturalidade:

⁸⁴ Araújo e Sá (2012) retoma estes princípios de formação para a intercompreensão no âmbito da unidade curricular *Didática e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras*, dotando-as de novas roupagens: *princípio do diálogo* para se referir ao princípio inter-; *princípio da diversidade* para se referir ao pluri-; *princípio da reflexividade* para se referir ao meta-; e *princípio da desocultação* para se referir ao ex-. A rentabilização destes princípios em situações de formação como as desta unidade curricular integrante do Mestrado em Didática, que não se focalizam apenas na formação para a intercompreensão, mas na formação para a diversidade de uma forma mais abrangente, confirmam a pertinência destes mesmos princípios em situações de formação como a que pretendemos levar a cabo no âmbito do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*.

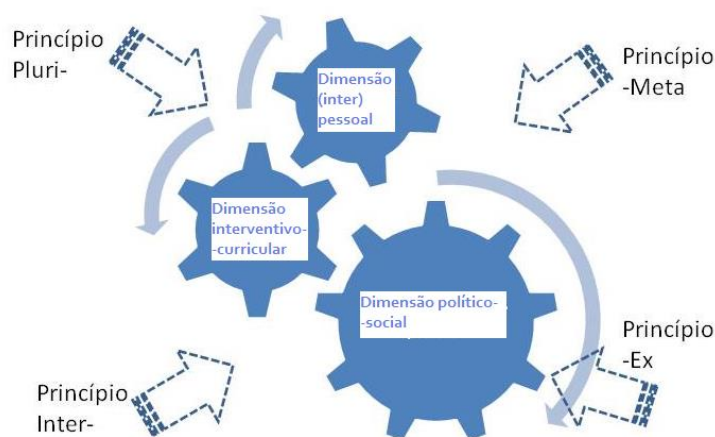


Figura 34 – Dinâmicas de integração entre princípios e dimensões de formação

Como se pode depreender, a nossa proposta de formação de professores para a interculturalidade pretendeu articular as dimensões *(inter)pessoal*, *político-social* e *interventivo-curricular* da formação para a intercompreensão, criando dinâmicas de autoalimentação de natureza *recursiva* e *dialógica* (Morin, 2008). Para contribuir para o sucesso desta engrenagem entre as três dimensões, os quatro princípios de formação (*pluri-*, *inter-*, *meta-*; e *ex-*) revestiram-se de toda a importância, uma vez que estiveram subjacentes à planificação das atividades e estratégias que propusemos aos nossos sujeitos / formandos, conferindo-lhes consistência e coerência, e orientando todo o processo para as finalidades investigativas e os objetivos de formação.

Identificados os princípios e as dimensões de formação subjacentes ao dispositivo de formação que propusemos aos nossos sujeitos / formandos, importa agora explicitar os objetivos gerais de formação⁸⁵ referentes a cada um dos momentos do programa *O Professor Intercultural*, o curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”, de caráter essencialmente informativo, focalizado na consciencialização e consolidação de práticas profissionais; e a oficina de formação “O Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”, com um caráter essencialmente experiencial e acional, focalizando-se na potenciação da inovação das práticas profissionais dos sujeitos / formandos:

⁸⁵ Neste momento da narrativa, apresentamos os objetivos gerais de formação, adiando a apresentação dos objetivos específicos para a secção seguinte (3.3.2. Etapa da viagem – o programa de investigação / formação), quando procedermos à descrição de cada uma das etapas do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*.

Etapas do programa <i>O Professor Intercultural</i>	Objetivos gerais de formação
Curso de formação	i) contacto com a / aprofundamento da problemática da interculturalidade, discutindo com os sujeitos / formandos a diversidade linguística e cultural da escola portuguesa e as orientações político-educativas europeias e nacionais para o ensino-aprendizagem das línguas; ii) reflexão sobre as potencialidades e constrangimentos de um ensino de línguas enquadrado por uma didática da diversidade; iii) reflexão sobre o perfil do professor de línguas da atualidade, aprofundando conceitos-chave subjacentes a uma didática da diversidade; iv) análise crítica do contexto escolar dos sujeitos / formandos.
Oficina de formação	i) preparação para a participação numa sessão na plataforma <i>Galanet</i> ⁸⁶ ; ii) desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais; iii) desenvolvimento de competências profissionais que permitam às professoras em formação ajustarem as suas práticas pedagógico-didáticas às finalidades educativas das línguas no seio de uma abordagem intercultural; iv) reflexão sobre as suas ações, as suas representações e os seus percursos.

Tabela 12 – Objetivos gerais de formação do programa *O Professor Intercultural*

Detenhamo-nos, agora, sobre os objetivos gerais de cada uma das etapas do programa *O Professor Intercultural*, tentando identificar com que dimensões e princípios de formação se articulam. Começamos pelos objetivos de formação inerentes ao curso de formação.

No que se refere ao primeiro objetivo enunciado, o contacto ou a consolidação de questões teóricas e políticas relacionadas com a interculturalidade, os princípios que estão subjacentes são o *pluri-*, o *meta-* e o *ex-*, pois, por um lado, pretendemos consciencializar os formandos para a importância de acolher a diversidade no seio das suas práticas profissionais, e, por outro lado, foi nosso intuito fazê-lo essencialmente a partir de uma descoberta ou consolidação assente na reflexão e na análise crítica dos sujeitos / formandos. Assim, trabalhamos essencialmente a *dimensão político-social*, isto é, a esfera da compreensão do valor educativo (do ensino) das línguas na resolução de conflitos e mal-entendidos linguísticos, culturais ou mesmo políticos; e a *dimensão (inter)pessoal*, uma vez que pretendemos levar os formandos a questionarem, potenciando eventualmente a modificação das suas representações acerca do ensino-aprendizagem das línguas e

⁸⁶ *Galanet* é um projeto europeu (Sócrates – Línguas) que tem como grande objetivo desenvolver uma didática da intercompreensão em línguas românicas (Espanhol, Francês, Italiano e Português), estimulando e promovendo as interações plurilingues através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. Este projeto coloca à disposição dos locutores romanófonos uma plataforma na Internet de formação à distância que lhes permite interagir uns com os outros (através de instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona) tendo em vista a realização comum de uma publicação sob a forma de “dossier de imprensa” ilustrativa das discussões que tiveram lugar ao longo da sessão. Cada sessão desenvolve-se ao longo de 4 fases: *quebrar o gelo / escolha de um tema* (as equipas constituem-se, os participantes conhecem-se, propõem e escolhem, através de voto, um tema comum); *turbilhão de ideias* (os participantes interagem para trocar ideias e escolher as rubricas temáticas em torno das quais se publicará o dossier de imprensa); *recolha de documentos e debate* (os participantes debatem as rubricas e anexam documentos para fundamentar as suas opiniões); e *dossier de imprensa* (os participantes preparam e publicam o dossier de imprensa à volta do tema debatido). Para mais informações, consultar o site do projeto: www.galanet.eu.

da educação intercultural na sequência das descobertas ou aprofundamentos que foram efetuando ao longo do percurso formativo experienciado.

Ao segundo objetivo, relativo à reflexão sobre as potencialidades e constrangimentos de um ensino de línguas direcionado para o desenvolvimento da competência plurilingue, da CCI e da intercompreensão, assente numa didática da diversidade, estiveram subjacentes os princípios *pluri-* e *meta-*, visto que quisemos levar os formandos a refletir sobre esta abordagem do ensino das línguas assente na valorização da diversidade linguística, cultural e social, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento das *dimensões (inter) pessoal e político-social*.

Quanto ao terceiro objetivo, reflexão sobre o perfil do professor de línguas intercultural através do aprofundamento de conceitos-chave subjacentes a uma didática da diversidade (competência plurilingue, CCI, intercompreensão), os princípios *pluri-* e *meta-* são-lhe intrínsecos, na medida em que foi nosso intuito alertar os sujeitos / formandos para a importância destes conceitos, esclarecendo-os e levando-os a refletir acerca deles e da sua relação com o trabalho do professor de línguas no âmbito de uma abordagem intercultural, pelo que consideramos que, com as atividades planificadas no âmbito deste objetivo, foi possível trabalhar as três dimensões subjacentes ao nosso plano de formação.

Por fim, os quatro princípios de formação (*pluri-*, *inter-*; *meta-*; e *ex-*) estiveram implícitos na delineação do nosso quarto objetivo, relativo à análise crítica do contexto escolar dos sujeitos / formandos, pois quisemos proporcionar-lhes um momento de confrontação, analisando documentos reguladores das escolas e práticas educativas (suas ou de colegas), ou procedendo a um levantamento da diversidade linguística dos seus contextos profissionais, com o intuito de, por um lado, refletirem sobre as suas práticas educativas e/ou o contexto em que as desenvolvem, desocultando fatores que possam ter implicações nas suas práticas profissionais; e, por outro lado, contactarem com o Outro (colegas, superiores, alunos, funcionários, provenientes ou não de outras culturas, falantes ou não de outras línguas), encarando este contacto como uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na nossa perspetiva, e pelas razões que acabámos de mencionar, com este objetivo foi-nos possível trabalhar de forma articulada as três dimensões do nosso plano de formação.

Centremo-nos, agora, nos objetivos gerais da oficina de formação, que se revestiram de um carácter mais interventivo e colaborativo, embora também reflexivo.

Relativamente ao primeiro objetivo de formação da oficina, referente à preparação dos sujeitos / formandos para a participação numa sessão na plataforma *Galanet*, foi nosso intuito não só desenvolver competências tecnológicas (digitais), mas também aprofundar o conhecimento em relação a conceitos centrais numa didática da diversidade (como a competência plurilingue, a intercompreensão e a CCI), passando pela sensibilização para a pertinência da abordagem

intercultural e plurilingue, pelo que podemos identificar os princípios *pluri-*, *meta-* e *ex-* como estando subjacentes a este objetivo. Para além disso, graças às atividades decorrentes deste objetivo, foi possível, no nosso entender, trabalhar as *dimensões (inter) pessoal e político-social* implícitas ao nosso plano de formação.

A experiência de participação numa sessão da plataforma *Galanet* e a consequente reflexão acerca desta experiência constituíram as estratégias privilegiadas para fomentar o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos nossos sujeitos / formandos (o segundo objetivo da nossa oficina de formação), graças ao seu caráter interativo, de contato com falantes de outras línguas, provenientes de outras culturas, e reflexivo, de autoanálise e de confrontação. Assim, identificamos os princípios *inter-*, *pluri-* e *meta-* como os princípios subjacentes a este objetivo, numa tentativa de trabalhar as *dimensões (inter) pessoal e político-social*.

Outro dos objetivos da oficina de formação foi o desenvolvimento de competências profissionais docentes potenciadoras da integração da abordagem intercultural nas práticas profissionais dos nossos sujeitos / formandos, através da experimentação, em trabalho colaborativo, de pequenos projetos de ação direcionados para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos seus alunos, num ciclo de investigação-ação-reflexão. Como se pode depreender, os quatro princípios concorreram para a conceptualização deste momento da formação, pretendendo-se trabalhar de forma articulada as três dimensões, com particular incidência na *interventivo-curricular*.

Finalmente, o último objetivo da oficina de formação consistia em levar os sujeitos / formandos a refletirem sobre as suas ações, as suas representações e os seus percursos ao longo do processo de formação, sendo este objetivo um resultado mais direto da natureza reflexiva e de descoberta da proposta de formação, pelo que os princípios que lhe estão subjacentes são o *meta-* e o *ex-*. Para além disso, dado o caráter integrador e formativo característico dos momentos de reflexão e de introspeção, este objetivo contribui também para o trabalho das três dimensões do nosso plano de formação, potenciando, assim, o desenvolvimento profissional dos sujeitos / formandos.

Importa salientar a natureza reflexiva, crítica, experiencial, acional e colaborativa dos objetivos gerais de formação do nosso programa de investigação/formação, visível, por exemplo, nos substantivos frequentemente associados à sua formulação: “discussão”, “descoberta”, “reflexão”, “análise”, “preparação”, “participação”, “desenvolvimento”, para citar os mais recorrentes. No nosso entender, esta natureza multidimensional dos objetivos de formação deixa transparecer o objetivo aglutinador que esteve subjacente à proposta de formação: o de fomentar, junto dos nossos sujeitos, o desenvolvimento de “uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitam agir em situação” (Alarcão, 1997, p. 187). Dito por outros termos,

procurámos envolver os nossos sujeitos / formandos num processo de desenvolvimento profissional orientado para a educação intercultural, proporcionando-lhes momentos de (auto)descoberta, de questionamento, de contacto com o Outro, de experimentação, de colaboração e de reflexão, com o intuito de lançar sementes para que integrem a abordagem intercultural nas suas práticas profissionais, contribuindo assim para a realização, pelo menos parcial, da finalidade pessoal do nosso estudo.

3.3.1.3. Imbricando as coordenadas de investigação e as de formação

Explicitadas as articulações entre as questões e as finalidades de investigação (cf. Tabela 11) e os princípios e dimensões de formação (cf. Figura 34), eis que reunimos as condições para nos centrarmos sobre as dinâmicas subjacentes ao processo de imbricação entre estes dois planos: o investigativo e o formativo. De forma a facilitar a compreensão dessas dinâmicas, tentamos explicitá-las através das tabelas que se seguem, uma referente ao curso de formação e outra à oficina, para simplificar a sua leitura. Importa salientar que o facto de, na tabela, surgir primeiro o plano formativo e depois o investigativo não significa que houve uma adaptação do segundo ao primeiro, essa opção apenas se deveu a uma lógica facilitadora da organização da informação na tabela. Como já tivemos oportunidade de explicitar, o programa de investigação/formação foi concebido como um todo, desenvolvendo-se simultaneamente as suas duas vertentes, sem que uma estivesse dependente da outra num processo unívoco, mas estando as duas interdependentes e interrelacionadas, num processo dialético.

Curso de Formação				
Plano Formativo			Plano Investigativo	
Objetivos de formação	Princípios	Dimensões	Questões	Finalidades
1. Contato com / aprofundamento da problemática da didática da diversidade.	<i>Pluri-; Meta-; Ex-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social.	- Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural? - Como experienciam o processo de investigação/formação <i>O Professor Intercultural?</i>	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral. - Identificar estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.
2. Reflexão sobre as potencialidades e os constrangimentos inerentes à abordagem intercultural do ensino das línguas.	<i>Pluri-; Meta-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social.	- Como se posicionam relativamente à educação intercultural? - Como experienciam o processo de investigação/formação <i>O Professor Intercultural?</i>	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral. - Identificar estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.

3. Reflexão sobre o perfil do professor de línguas implicado na educação intercultural dos seus alunos.	<i>Pluri-;</i> <i>Meta-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social; – interv.- -curricular.	- Como se posicionam relativamente à educação intercultural? - Como conceptualizam a CCI?	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular.
4. Análise crítica do contexto escolar dos sujeitos / formandos.	<i>Pluri-;</i> <i>Inter-;</i> <i>Meta-;</i> <i>Ex-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social; – interv.- -curricular.	- Como se posicionam relativamente à educação intercultural?	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral.

Tabela 13 – Imbricação dos planos investigativo e formativo no âmbito do curso de formação

Como se depreende da tabela acima, todas as colunas estão interligadas, existindo uma articulação lógica e recursiva entre os objetivos de formação e os seus princípios e dimensões, bem como entre este plano formativo e as questões e finalidades de investigação, também elas interligadas, tentando-se explicitar esta articulação com as setas bidirecionadas que interligam as várias colunas.

De seguida, apresentamos a tabela referente às dinâmicas de imbricação da oficina:

Oficina de Formação				
Plano Formativo		Plano Investigativo		
Objetivos de formação	Princípios	Dimensões	Questões	Finalidades
1. Preparação para a participação numa sessão na plataforma <i>Galanet</i> .	<i>Pluri-;</i> <i>Meta-;</i> <i>Ex-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social.	- Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural? - Como conceptualizam a CCI?	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular.
2. Desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais.	<i>Pluri-;</i> <i>Inter-;</i> <i>Meta-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social.	- Como experienciam o processo de investigação/formação <i>O Professor Intercultural</i> ?	- Identificar estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.
3. Desenvolvimento de competências profissionais para a educação intercultural.	<i>Pluri-;</i> <i>Inter-;</i> <i>Meta-;</i> <i>Ex-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social; – interv.- -curricular.	- Como se posicionam relativamente à educação intercultural?	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral.
4. Reflexão sobre as suas ações, as suas representações e os seus percursos.	<i>Meta-;</i> <i>Ex-.</i>	– (inter) pessoal; – político-social; – interv.- -curricular.	- Como se posicionam relativamente à educação intercultural? - Como conceptualizam a CCI? - Como experienciam o processo de investigação/formação <i>O Professor Intercultural</i> ?	- Explicitar representações relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular. - Identificar estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.

Tabela 14 - Imbricação dos planos investigativo e formativo no âmbito da oficina de formação

Foi neste quadro matricial que concebemos e aplicámos o plano de investigação/formação que passamos a descrever na secção que se segue. Nessa descrição, continuaremos a dar conta das dinâmicas de articulação entre o roteiro formativo e o roteiro metodológico do nosso estudo, roteiros indissociáveis ao longo de todo o processo, desde a génese à avaliação, dada a especificidade do nosso campo de investigação:

a Educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada *pessoa*, e do universo dos seres humanos; terão de se articular, igualmente, de um ponto de vista teórico – na necessária construção de uma Teoria da Educação - de modo a obter-se a sua inteligibilidade e a se aprofundar a intencionalidade e a coerência das orientações a tomar em qualquer uma das dimensões referidas⁸⁷ (Amado, 2009, p. 58).

3.3.2. Etapa da viagem – o programa de investigação/formação

De acordo com a nossa conceção multidimensional e ecológica da identidade do professor, enquanto indivíduo complexo e compósito, em constante atualização (cf. capítulo 2), acreditamos que, caso lhe sejam dadas as condições ideais para vivenciar e problematizar a interculturalidade e para refletir acerca das mais-valias que dela podem advir, mais facilmente se sentirá preparado para educar cidadãos interculturais, capazes de desempenhar o papel de “*estafetas* entre as diversas comunidades, as diversas culturas”, representando “de algum modo o papel de *cimento* no seio das sociedades em que vivem”⁸⁸ (Maalouf, 1998, p. 47). Foi com esta intenção que propusemos aos nossos sujeitos / formandos o programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*, cujas coordenadas investigativas e formativas, bem como as dinâmicas de imbricação que estabelecemos entre elas, tentámos explicitar nas páginas anteriores.

Nas linhas que se seguem, passamos à descrição do plano de investigação/formação *O Professor Intercultural*. Num momento inicial, tentamos demonstrar a forma como o plano de investigação/formação foi concebido como um todo. Posteriormente, descrevemos a primeira ação de formação que o integra, o curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”. Por fim, procedemos à descrição da segunda ação de formação, a oficina “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”.

⁸⁷ O itálico está grafado no original.

⁸⁸ O itálico está grafado no original.

3.3.2.1. *O Professor Intercultural – um programa de investigação/formação*

O plano de investigação/formação *O Professor Intercultural* é composto por um curso e uma oficina, ambas as ações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Estas duas ações de formação foram concebidas autonomamente, mas mantendo entre si relações recíprocas, espiraladas de desenvolvimento profissional, como passamos a explicitar na figura abaixo:

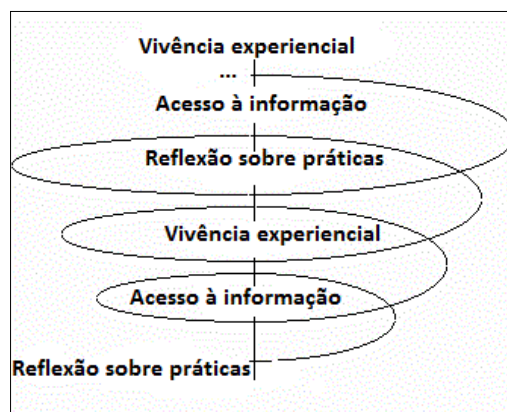


Figura 35 - Dinâmicas de desenvolvimento profissional do plano *O Professor Intercultural*

No nosso entender, o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a inovação e potenciação das práticas (interculturais, plurilingues, profissionais) resulta da interação constante entre a reflexão, a busca de informação e a experimentação, numa lógica de investigação-ação-reflexão ecológica e recursiva, levando os efeitos ou produtos de um processo a despoletarem um novo processo, como se de um remoinho se tratasse (Bronfenbrenner, 2002; Morin, 2008).

Posto isto, para além das coordenadas investigativas (finalidades e questões de investigação) e formativas (dimensões, princípios e objetivos de formação) atrás explicitadas, na idealização e planificação do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural* também tivemos em conta estas dinâmicas espiraladas do desenvolvimento profissional. Neste quadro, a primeira parte do programa, o curso de formação, situou-se mais nos dois primeiros níveis (reflexão sobre as práticas e acesso à informação) da espiral de desenvolvimento profissional (cf. Figura 35), dado o seu caráter essencialmente teórico e informativo, focalizado maioritariamente na fundamentação de práticas. Já a segunda parte do programa, a oficina de formação, dada a sua maior duração e o seu caráter essencialmente experiencial / acional, focalizado não só na consolidação de boas práticas, mas também na sua inovação, abarca os três níveis (reflexão sobre as práticas, acesso à informação e vivência experiencial), dando-se particular atenção ao caráter contínuo destas dinâmicas, enfatizando-se a constante reflexão acerca das práticas e a constante atualização do conhecimento teórico, sempre aliadas à experimentação de outras formas de ser e de fazer.


Assim, os professores interessados em participar no plano de formação poderiam seguir três percursos possíveis: ou frequentariam apenas o curso de formação, caso considerassem que as suas lacunas se situavam mais ao nível teórico, isto é, ao nível da fundamentação de práticas plurilingues, interculturais e/ou profissionais; ou frequentariam apenas a oficina de formação, caso pretendessem investir na inovação das suas práticas; ou frequentariam ambas as ações de formação, aliando a valência essencialmente teórica do curso à valência essencialmente experimental / acional da oficina, caso optassem por um percurso de formação mais longo, mas, no nosso entender, mais completo, coeso e holístico.

Após a fase de publicitação⁸⁹ da nossa proposta de formação junto dos professores de línguas das escolas ligadas ao Centro de Formação da Escola Secundária Adolfo Portela, em Águeda (distrito de Aveiro, Portugal), obtivemos manifestações de interesse no nosso plano de formação que contemplavam os três percursos possíveis. De acordo com a lista de manifestação de interesse (anexo 1.3. – Lista de inscrições), após a ronda de encontros com os professores potencialmente interessados, 22 manifestaram interesse em participar apenas no curso de formação, oito apenas na oficina de formação e seis no plano integral, num total de 36 manifestações de interesse. Importa explicitar que algumas delas estavam condicionadas à possibilidade das horas semanais de frequência destas ações de formação poderem ser contabilizadas para a componente não letiva dos seus horários⁹⁰, assim como ao horário de funcionamento das ações de formação, que apenas seria definido em setembro, após a divulgação dos horários dos docentes.

Deste universo de 36 professores potencialmente interessados, cerca de metade (16) frequentou efetivamente o percurso de formação, sendo que nove professoras frequentaram apenas o curso, quatro apenas a oficina e três optaram por frequentar ambas as ações, como demonstra a tabela que se segue. Importa salientar que cada grupo de formandas que frequentou efetivamente cada um destes percursos de formação constitui os casos do nosso *estudo de caso múltiplo*.

⁸⁹ Os materiais de divulgação utilizados nesta fase, bem como os memorandos das várias reuniões com professores potencialmente interessados e a lista de manifestação de interesse em frequentar o plano de formação, estão disponíveis no anexo 1 – Divulgação do Plano de Formação *O Professor Intercultural*.

⁹⁰ Esta integração estava, na altura, em negociação com os conselhos executivos das escolas em questão, mas posteriormente só se veio a verificar na Escola Secundária Adolfo Portela, o que pode explicar o facto da maior parte das formandas que efetivamente frequentou o plano de formação pertencer ao quadro desta escola – 11 das 16 que frequentaram o programa de formação.



Plano de formação integral	• 3 formandas
Oficina de formação	• 4 formandas
Curso de formação	• 9 formandas

Tabela 15 - Distribuição das inscrições pelos percursos de formação possíveis

De seguida, fazemos a apresentação do curso de formação, o primeiro momento do nosso programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*.

3.3.2.2. Curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”

Este curso de formação decorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2006, com um grupo de doze formandas (9 apenas inscritas no curso e 3 inscritas no plano de formação integral) de duas escolas básicas e secundárias do concelho de Águeda e uma do concelho de Anadia, no distrito de Aveiro, tendo a duração de 25 horas⁹¹. Na tabela que se segue, incluímos os dados correspondentes à caracterização profissional do grupo de formandas com quem trabalhámos ao longo do curso de formação.

Caracterização Profissional das Formandas do Curso de Formação				
Habilitações académicas	Níveis de ensino	Línguas	Categoria	Escalão
Licenciatura: 10	3º Ciclo: 2	Inglês: 9	Nomeação	7º: 3
Pós-graduação (Gestão Curricular): 1	Secundário: 6	Alemão: 6	definitiva	8º: 3
Mestrado (Literatura Portuguesa): 1	3º Ciclo e Secundário: 4	Português: 6	em quadro de escola: 12	9º: 5
		Latim: 2		10º: 1
		Francês: 1		

Tabela 16 - Caracterização Profissional das Formandas do Curso de Formação

Importa salientar que o grupo de formandas era bastante heterogéneo no que respeita as línguas que estavam habilitadas a ensinar, abarcando não só LE (Inglês, Alemão e Francês), mas também a Língua Portuguesa e línguas clássicas, como o Latim. Já relativamente à experiência de ensino, todas elas pertenciam aos quadros de nomeação definitiva das suas escolas, encontrando-se entre o sétimo e o décimo escalão da carreira docente. Tratava-se, portanto, de um grupo de professoras experientes, parte integrante da cultura dos seus contextos profissionais.

⁹¹ O curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural” foi acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, sendo-lhe atribuído o número de certificado de acreditação CCPFC/ACC-44902/06, correspondendo a 1 crédito. Para uma visão global dos objetivos gerais, tópicos desenvolvidos, atividades, avaliação e planificação das atividades, consultar o anexo 2.1. – Programa do curso de formação.

As atividades propostas foram organizadas em torno de cinco blocos de formação:

i) Etapa inicial;

ii) Bloco 1 – *As políticas educativas portuguesas e europeias face à diversidade linguística e cultural*;

iii) Bloco 2 – *O professor europeu face aos desafios das políticas educativas*;

iv) Bloco 3 – *O contexto real das escolas face aos desafios das políticas educativas*;

v) Etapa final.

Nas páginas que se seguem, apresentamos a organização das atividades de formação deste curso, identificando as sessões de formação que integraram cada bloco⁹², a respetiva duração, as atividades propostas em cada um deles, bem como os materiais de formação a que recorreremos.

92 Para uma visão mais aprofundada dos objetivos específicos inerentes a cada um deles e das dinâmicas de imbricação com o plano investigativo, consultar os anexos 2.2. – Planificações das sessões de formação e 2.4. – Imbricações dos planos investigativo e formativo no curso de formação.

Blocos de formação	Duração	Sessões (S) ⁹³	Síntese das atividades (sessões presenciais e trabalho autónomo)	Instrumentos de formação
<i>Etapa inicial</i>	4h	S1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos intervenientes, do programa de formação e dos instrumentos-chave do curso de formação (plataforma <i>on-line Blackboard</i>⁹⁴ e <i>Portefólio Profissional</i>⁹⁵); - Preenchimento da secção “O Meu Perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural) do <i>Portefólio Profissional</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa do curso; - Plataforma <i>on-line Blackboard</i>; - “O Meu Perfil” do <i>Portefólio Profissional</i>.
<i>Bloco 1</i>	12h	S2 S3 S4	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização da sociedade portuguesa do ponto de vista da diversidade linguística e cultural (a partir de algumas investigações feitas em Portugal); - Análise de documentos referentes às orientações político-educativas europeias e nacionais sobre a diversidade linguística e cultural; - Aprofundamento dos conceitos-chave do curso (competência plurilingue, competência intercultural, educação para a cidadania democrática e intercompreensão): * apresentação de projetos educativos direcionados para estes conceitos⁹⁶; 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de investigações feitas em Portugal⁹⁷; - Guiões de análise de documentos 1 e 2 (anexos 2.3.1. e 2.3.2.); - Seleção de documentos orientadores das políticas linguístico-educativas europeias e nacionais⁹⁸; - Guião de análise de documentos 3 (anexo 2.3.3.); - Seleção de literatura científica pertinente e atualizada em torno dos conceitos-chave⁹⁹;

⁹³ Para informações mais detalhadas acerca de cada uma das sessões deste curso de formação, consulte as respetivas planificações no anexo 2.2. – Planificação das sessões de formação.

⁹⁴ Trata-se da plataforma de *e-learning* da Universidade de Aveiro (<http://elearning.ua.pt/>) que funcionou, no âmbito desta ação de formação, quer como meio de comunicação à distância entre as formadoras e as formandas (e entre as próprias formandas), nos períodos que separavam as sessões de formação presenciais, quer como repositório / meio de partilha de documentos.

⁹⁵ O *Portefólio Profissional* acompanhou os sujeitos ao longo de todo o processo de investigação/formação, integrando as seguintes secções: “A minha identificação”, “O meu perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural), “O meu dossiê” (com materiais produzidos no âmbito das tarefas de formação propostas); “O meu diário de bordo” (com reflexões individuais livres e/ou orientadas); e “A minha avaliação da ação de formação” (com o inquérito de avaliação final da ação de formação). O objetivo era que os sujeitos fossem preenchendo e atualizando o seu portefólio individual ao longo do percurso, podendo inclusivamente reformular respostas a algumas das questões, sendo apenas solicitado que não removessem nenhuma resposta e que datassem e justificassem todas as reformulações. O seu preenchimento poderia ser feito no âmbito das sessões de formação, em espaços previstos nas planificações, ou em regime autónomo, fora do horário das sessões de formação. O *Portefólio Profissional* constitui um dos mais importantes instrumentos de recolha de dados do nosso estudo, pelo que será apresentado de forma mais aprofundada e detalhada posteriormente, na secção Instrumentos de apoio à navegação.

⁹⁶ Agradecemos à Doutora Ana Raquel Simões, à Doutora Leonor Santos e à Mestre Teresa Páscoa por terem partilhado os seus projetos com as nossas formandas.

⁹⁷ As referências bibliográficas dos documentos analisados estão indicadas na planificação da sessão de formação n.º 2 (anexo 2.2.2.).

⁹⁸ As referências bibliográficas dos documentos analisados estão indicadas na planificação da sessão de formação n.º 3 (anexo 2.2.3.).

			* revisão bibliográfica e definição; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres).	- “O Meu Diário de Bordo”, do <i>Portefólio Profissional</i> .
Bloco 2	2h	S5	- Reflexão sobre o perfil do professor de línguas; - Redação de cartas de recomendação para um prémio de mérito para docentes de línguas; - Atualização da secção “O Meu Perfil” do <i>Portefólio Profissional</i> ; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres).	- PPT “Professor de Línguas: novos papéis, novas competências” (anexo 2.3.4.); - “O Meu Perfil” e “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i> .
Bloco 3	5h	S6 S7 S8	- Trabalho colaborativo – construção do <i>e-Jornal</i> ¹⁰⁰ ; análise da forma como a diversidade linguística e cultural estava a ser trabalhada nos seus contextos profissionais. - Atualização da secção “O Meu Perfil” do <i>Portefólio Profissional</i> ; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres).	- Guião da construção do <i>e-Jornal</i> (anexo 2.3.5.); - Material de apoio (exemplares de instrumentos de caracterização ou de análise); - “O Meu Perfil” e “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i> .
Etapa final	2h	S9	- Apresentação das rubricas ¹⁰¹ do <i>e-Jornal</i> ; - Balanço do curso de formação.	- Questionário de avaliação do curso de formação (anexo 4.2.).

Tabela 17 – Síntese das atividades propostas no âmbito do Curso de Formação

⁹⁹ As referências bibliográficas dos documentos analisados estão indicadas na planificação da sessão de formação n.º 4 (anexo 2.2.4.);

¹⁰⁰ Secção do *Blackboard* do curso de formação, constituída por diferentes rubricas, correspondentes aos relatórios dos trabalhos de grupo desenvolvidos. Estes trabalhos consistiam em pequenas atividades de investigação focalizadas na relação entre a diversidade linguística e cultural e os seus espaços profissionais (possibilidades de trabalho avançadas: auscultação do que pensam elementos vários da comunidade educativa sobre a temática; análise de documentos orientadores da escola; análise de práticas de sala de aula; caracterização linguística e/ou cultural da comunidade educativa; gestão do ensino da Língua Portuguesa como língua não materna; ...).

¹⁰¹ Ao longo do *Bloco 3*, foram desenvolvidos cinco projetos de investigação, que culminaram na redação de cinco rubricas para o *e-Jornal*: duas das rubricas apresentadas consistiam na análise dos projetos educativos de duas escolas, outras duas eram referentes à caracterização linguística dos alunos de duas escolas e uma versava sobre o apoio dado aos alunos que não têm a Língua Portuguesa como LM numa das escolas.

Tomando como ponto de partida a reflexão (princípio *meta-*), tal como ficou explícito na Figura 35, considerámos pertinente introduzir uma ***Etapa inicial***, com a duração de 4 horas, no âmbito da qual pretendemos colocar as formandas numa situação de autoanálise, de forma a tornarem explícitas as suas representações relativamente à CCI em particular e à educação intercultural em geral. O principal instrumento deste bloco preliminar à formação foi o *Portefólio Profissional*, contudo, importa ressaltar, que este instrumento (de formação e de investigação) acompanhou as professoras ao longo de todo o percurso formativo, sendo-lhes dada a liberdade de completarem e/ou reformularem as suas respostas na secção “O Meu Perfil” e de registarem as suas reflexões individuais na secção “O Meu Diário de Bordo” em outros momentos além dos previstos nas sessões de formação, sempre que as professoras considerassem pertinente.

Com as atividades desenvolvidas no âmbito do ***Bloco 1***, o nosso intuito foi levá-las a confrontarem as suas representações e perceções da realidade linguística e cultural da sociedade e escola portuguesas, bem como a forma como pensavam o ensino-aprendizagem de línguas e alguns conceitos que lhe estão associados no âmbito da educação intercultural (cf. Figura 35 - nível primeiro da engrenagem do desenvolvimento profissional: momento de reflexão) com a realidade traçada nos resultados das investigações propostas para análise, com as orientações manifestadas ao nível das políticas educativas europeias e nacionais e com o discurso científico relativamente aos conceitos-chave da educação intercultural aprofundados (cf. Figura 35 - nível secundário da engrenagem do desenvolvimento profissional: atualização teórica e científica). Desta forma, tínhamos como objetivo último levar as professoras a se questionarem, a autoanalisarem as suas práticas e a forma como as orientações político-educativas nacionais e europeias e o discurso científico são tidos em conta (ou não) nos seus contextos profissionais, potenciando repercussões destas reflexões e deste aprofundamento teórico na forma como pensam o ensino de línguas e o papel do professor de línguas no âmbito da educação intercultural (cf. Figura 35 – potenciando o nível terciário da engrenagem do desenvolvimento profissional: vivência experiencial).

O ***Bloco 2*** foi bastante curto, correspondendo apenas a 2 horas de formação (sessão de formação n.º 5). O objetivo formativo inerente a este bloco era fazer as formandas refletirem sobre o perfil do professor de línguas, consciencializando-as para a complexidade dos papéis que se espera que ele desempenhe no âmbito de uma abordagem intercultural. Para o efeito, iniciámos a sessão de formação com uma atividade de *brainstorming* em torno da pergunta “Quais as competências do professor de línguas?”, momento a que se seguiu uma análise em grupo de um conjunto de respostas das próprias formandas a uma das entradas da secção “O Meu Perfil Profissional” do *Portefólio Profissional*: “O melhor professor de línguas que tive a oportunidade de conhecer era...”. Estas duas atividades permitiram-nos identificar algumas representações dos sujeitos em relação ao perfil do professor de línguas, nomeadamente quais as dimensões deste

perfil que mais valorizam, e, ao mesmo tempo, confrontá-los com essas representações e fazê-los refletir sobre isso. Posteriormente, levámos as formandas a analisarem o *PowerPoint* “Professor de Línguas: novos papéis, novas competências”, no âmbito do qual se apresentavam competências essenciais para o professor de línguas da era multicultural e os papéis que lhe estão subjacentes (Grima & Fitzpatrick, 2003; Kazlauskaitė, s/d). O objetivo desta atividade era levar as formandas a confrontarem as suas representações sobre as competências e os papéis dos professores de línguas com o que tem sido defendido nos discursos políticos e académicos sobre a formação de professores. Após esta atividade, procedeu-se à redação, em trabalho de pares, de uma carta de recomendação para propor um colega (real ou imaginário), professor de línguas, para o prémio de mérito para docentes que, na altura, tinha sido anunciado pelo Primeiro-Ministro José Sócrates, identificando quais as dimensões que fariam com que esse colega fosse um forte candidato ao referido prémio. Estas cartas foram armazenados na secção “O Meu Dossiê” do *Portefólio Profissional*, constituindo fontes de dados que nos ajudarão a compreender as representações dos sujeitos relativamente às funções e papéis dos professores de línguas no âmbito de uma abordagem intercultural do ensino das línguas, uma das questões de investigação a que pretendemos responder com este estudo (questão de investigação 1.4., constante da Tabela 11).

Por fim, as formandas tiveram a oportunidade de atualizar as respostas dadas na secção “O Meu Perfil” dos seus *Portefólios Profissionais*, analisando o que teriam respondido anteriormente e, caso considerassem pertinente, reformulando as suas respostas, reformulação essa que deveria ser datada e fundamentada. Assim, este momento de formação terminou com uma atividade de carácter reflexivo, introspetivo, na nossa opinião imprescindível para que a “engrenagem” do desenvolvimento profissional trabalhe em pleno, uma vez que a reflexão “ayuda a transformar el conocimiento existente, buscar soluciones y encontrar nuevas alternativas” (Castro Prieto, 2008, p. 178). Por outro lado, com esta atividade, era nosso intuito compreender se os sujeitos reconheciam já algumas alterações no modo como conceptualizavam o ensino das línguas, bem como as funções e os papéis subjacentes ao professor de línguas.

O **Bloco 3** teve a duração de quatro horas (de trabalho presencial), centrando-se numa atividade de grupo que consistia em analisar a forma como a diversidade linguística e cultural estava a ser trabalhada nos contextos profissionais dos sujeitos. Estes trabalhos foram desenvolvidos ao longo três sessões de formação e o seu produto final consistiu numa rubrica, isto é, uma espécie de relatório que estaria disponível num espaço criado para o efeito no *Blackboard* do Curso a que chamámos de *e-Jornal*. Como se pode depreender, os objetivos de formação foram essencialmente promover o trabalho em equipa e envolver as formandas em atividades de investigação, nomeadamente em situações de análise crítica. Importa salientar que, entre as sessões 7 e 8 houve um intervalo de cerca de um mês, período durante o qual os contactos entre formadoras e

formandas foram estabelecidos via *Blackboard* e correio eletrónico. Durante este espaço de tempo, as formandas deveriam terminar os seus instrumentos de recolha de dados, que seriam aprovados pelas formadoras, e, após a aprovação, aplicá-los nos seus contextos profissionais. Com as atividades propostas neste bloco formativo pretendemos desenvolver competências de investigação e de trabalho em equipa junto das nossas formandas, competências imprescindíveis ao professor (de línguas) no contexto atual (cf. capítulo 2).

Por fim, na *Etapa final*, procedemos a um balanço do desenrolar do curso de formação, propondo às formandas o preenchimento de um questionário de avaliação da ação de formação, no âmbito do qual pretendíamos que refletissem sobre a pertinência e a organização da ação, identificando eventuais potencialidades e/ou constrangimentos. Esta atividade de natureza reflexiva tinha, por um lado, o objetivo de levar as formandas a fazerem o balanço da experiência, refletindo sobre o processo vivido e as aprendizagens desencadeadas, numa lógica recursiva e ecológica do desenvolvimento profissional. Para além disso, enquanto investigadoras, pretendíamos aproveitar este momento formativo para conhecer as impressões dos sujeitos em relação ao processo de investigação/formação, nomeadamente no que se refere à pertinência da temática, à organização das atividades e às estratégias de formação implementadas, bem como às potencialidades e/ou constrangimentos que lhes reconheciam, o que nos poderia permitir desbravar alguns caminhos possíveis no âmbito da formação de professores de línguas para a interculturalidade.

Como se pode depreender, graças às estratégias de formação adotadas, foi-nos possível ir recolhendo dados ao longo do processo de investigação/formação relativos às nossas finalidades investigativas e práticas, o que demonstra as dinâmicas de profunda articulação entre o plano formativo e o investigativo (anexo 2.4).

Em jeito de síntese...

As atividades propostas ao longo destes cinco blocos formativos podem ser agrupadas em dois eixos de formação: i) um mais relacionado com a consciencialização para a diversidade linguística e cultural e para as responsabilidades da escola e dos professores de línguas decorrentes desta diversidade, que podemos intitular de *Consciencializar para...*; ii) e outro mais relacionado com a reflexão acerca das suas representações, das suas práticas e das práticas dos contextos profissionais em que estão inseridos, bem como acerca do percurso de investigação/formação, que podemos intitular de *Refletir sobre...*. Na figura que se segue, nomeadamente no que se refere ao triângulo central, tentamos dar conta das dinâmicas implícitas aos dois eixos de formação que acabámos de enunciar:

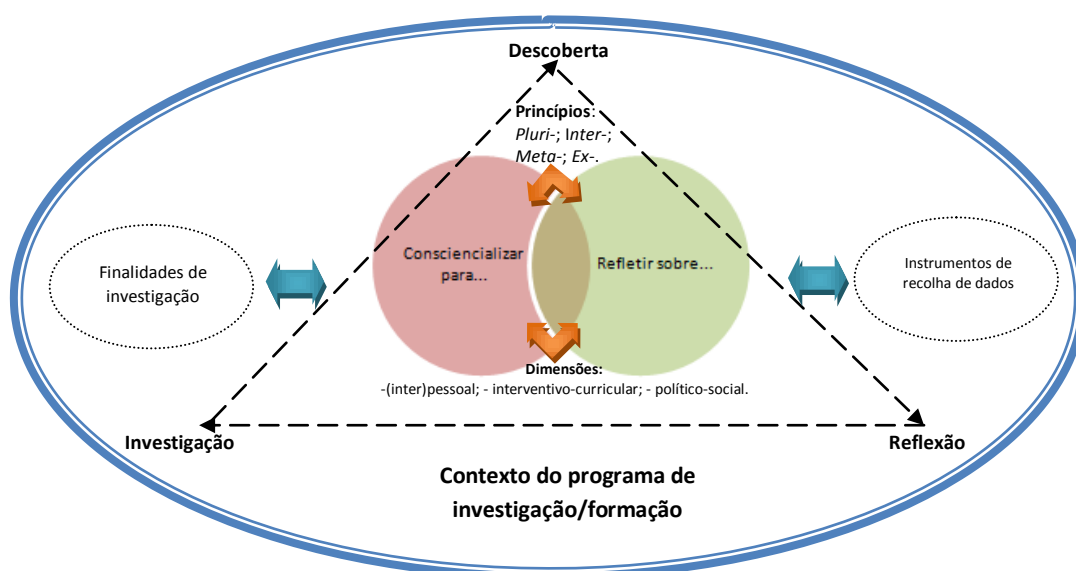


Figura 36 – Dinâmicas subjacentes ao curso de formação

Para além das dinâmicas implícitas aos dois eixos de formação, importa salientar que estas dinâmicas recursivas de descoberta-reflexão-investigação, isto é, as dinâmicas de formação, constituíram o contexto natural da nossa recolha de dados, o que potenciou a imbricação entre os planos formativo e investigativo do nosso estudo, como tentam demonstrar as setas bidirecionadas azuis. Assim, tanto as finalidades de investigação se articulavam naturalmente com as dinâmicas de formação, como os próprios instrumentos de formação e de investigação estiveram, com bastante frequência, simultaneamente ao serviço da formação (como materiais orientadores e desencadeadores da descoberta, da reflexão e da investigação ou como produtos do processo de formação) e ao serviço da investigação (como instrumentos de recolha de dados).

3.3.2.3. Oficina de formação “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”

A oficina de formação decorreu entre os meses de janeiro e julho de 2007, com um grupo de formandas constituído por sete professoras de duas escolas secundárias do concelho de Águeda (distrito de Aveiro, Portugal), tendo a duração de 50 horas de formação (40 horas presenciais e 10h em trabalho autónomo)¹⁰². Importa salientar que três das sete formandas que frequentaram a oficina tinham já frequentado o curso de formação.

À semelhança do que aconteceu no curso de formação, o grupo de formandas era também bastante heterogéneo no que diz respeito às línguas que lecionavam nas escolas, havendo não só

¹⁰² A oficina de formação “O Professor de Línguas Intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar” foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (n.º de certificado de acreditação CCPFC/ACC-46955/06) com 3,2 créditos. Para uma visão global dos objetivos, tópicos desenvolvidos, atividades, avaliação e planificação das atividades, consultar o anexo 3.1. – Programa da oficina de formação

professoras de LE (Inglês e Francês), mas também de Língua Portuguesa. Para além disso, todas as formandas pertenciam aos quadros de nomeação definitiva das suas escolas, encontrando-se entre o sexto e o décimo escalão da carreira docente, pelo que, tal como aconteceu no curso de formação, se tratavam de professoras com bastante experiência de ensino, perfeitamente integradas nos seus contextos profissionais, constituindo, assim, parte integrante da cultura dos seus “workplace landscapes” (Beijaard et al., 2004).

Na tabela que se segue, incluímos os dados correspondentes à caracterização profissional das professoras com quem trabalhámos ao longo da oficina de formação:

Caracterização Profissional das Formandas da Oficina de Formação					
Habilitações académicas	Níveis de ensino		Línguas	Categoria Profissional	Escalão Profissional
Licenciatura: 4 Pós-graduação (Gestão Curricular): 1 Mestrado (Didática de Línguas): 2	3º Ciclo	e	Português: 6 Francês: 4 Inglês: 4	Nomeação definitiva em quadro de escola: 7	6º: 1 7º: 1 8º: 1 9º: 3 10º: 1

Tabela 18 - Caracterização Profissional das Formandas da Oficina de Formação

As atividades propostas dividiram-se em cinco blocos formativos, dois dos quais simultâneos:

i) a **Etapa inicial**, com a duração de 2 horas e 30 minutos, consistiu na apresentação dos intervenientes e do programa de formação, bem como de dois dos principais instrumentos de formação (e de recolha de dados), a plataforma europeia *Galanet* e o *Portefólio Profissional*;

ii) o **Bloco 1 – Consciencializar para a abordagem intercultural** centrou-se no aprofundamento de conhecimentos em relação aos conceitos-chave da abordagem intercultural, na análise de propostas didáticas e na reflexão acerca das potencialidades e constrangimentos desta abordagem no ensino das línguas;

iii) o **Bloco 2 – Participação numa sessão de formação on-line para a intercompreensão** consistiu no trabalho colaborativo e de projeto na plataforma *Galanet* (cf. nota de rodapé n.º 86) com outros participantes falantes de línguas românicas, professores ou não de línguas;

iv) o **Bloco 3 – Desenvolvimento colaborativo de projetos de ação**, foi simultâneo ao apresentado anteriormente e consistiu no desenvolvimento colaborativo, implementação e análise de projetos de ação subordinados aos temas da interculturalidade e do plurilinguismo;

v) e a **Etapa final** consistiu na partilha dos projetos de ação e no balanço das atividades desenvolvidas ao longo da oficina.

Nas páginas que se seguem, apresentamos uma síntese das dinâmicas de formação propostas ao longo da oficina de formação:

Blocos de formação	Duração	Sessões (S) ¹⁰³	Síntese das atividades (sessões presenciais e trabalho autónomo)	Instrumentos de formação
Etapa inicial	2h30	S1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos intervenientes, do programa de formação e dos instrumentos-chave da oficina de formação (plataforma <i>on-line</i> de formação para a intercompreensão <i>Galanet</i> e o <i>Portefólio Profissional</i>); - Visita guiada à plataforma <i>Galanet</i> (sessão de formação “L’Art du Dialogue”); - Preenchimento / reformulação da secção “O Meu Perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural) do <i>Portefólio Profissional</i>; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres). 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa da oficina; - Plataforma <i>on-line Galanet</i>; - Guião da visita guiada à plataforma <i>Galanet</i> (anexo 3.3.1.); - “O Meu Perfil” e “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i>.
Bloco 1	5h	S2 S3	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de documentos teóricos que versam sobre os conceitos-chave da oficina (competência plurilingue, competência intercultural, educação para a cidadania democrática e intercompreensão); - Análise de propostas didáticas pensadas¹⁰⁴ no quadro de uma abordagem intercultural; - Preenchimento / reformulação da secção “O Meu Perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural) do <i>Portefólio Profissional</i>; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres). 	<ul style="list-style-type: none"> - PPT “Conceitos-chave para uma Didática da Diversidade” (anexo 3.3.2.); - Textos de referência¹⁰⁵; - Guiões de análise das propostas didáticas (anexo 3.3.3.); - “O Meu Perfil” e “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i>.
Bloco 2	29h	S4 S5 S6 S7 S8 S9 S10	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas tarefas de cada fase da sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma <i>Galanet</i> (quebrar o gelo / escolha do tema; turbilhão de ideias; recolha de documentos e debate; dossier de imprensa), para construir, em colaboração, um documento plurilingue demonstrativo das trocas linguísticas e culturais que tiveram lugar na plataforma: o dossiê de imprensa (para saber mais, consultar o site do projeto: www.galanet.eu) 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>on-line Galanet</i>; - Guião para a consulta de perfis na plataforma <i>Galanet</i> (anexo 3.3.4.); - Guião para a realização de módulos de autoformação na plataforma <i>Galanet</i> (anexo 3.3.5.);
Bloco 3		S11 S12 S13	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação sobre <i>Metodologia de trabalho de projeto</i> (por uma das formandas, mestre em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro); 	<ul style="list-style-type: none"> - PPT com a apresentação da formanda;

¹⁰³ Para informações mais detalhadas acerca de cada uma das sessões desta de formação, consulte as respetivas planificações no anexo 3.2. – Planificação das sessões de formação.

¹⁰⁴ As propostas didáticas analisadas estão indicadas na planificação da sessão de formação n.º 3 (anexo 3.2.3.).

¹⁰⁵ As referências bibliográficas dos documentos analisados estão indicadas na planificação da sessão de formação n.º 2 (anexo 3.2.2.).

		S14	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento sobre o tipo de projetos de ação a conceber, implementar e avaliar pelas formandas; - Desenvolvimento colaborativo dos projetos de ação; - Preenchimento / reformulação da secção “O Meu Perfil” (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural) do <i>Portefólio Profissional</i>; - Redação de reflexões autobiográficas (orientadas e livres). 	<ul style="list-style-type: none"> - PPT com a apresentação do projeto “Uma Língua, Mil Rostos – a Língua Portuguesa no Mundo”¹⁰⁶ (anexo 3.3.6.); - Guião para o desenvolvimento de projetos de ação (anexo 3.3.7.); - “O Meu Perfil” e “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i>.
<i>Etapa final</i>	3h30	S15	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos projetos de ação¹⁰⁷; - Balanço da oficina de formação; - Redação de reflexões autobiográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de avaliação da oficina de formação (anexo 4.3.); - “O Meu Diário de Bordo” do <i>Portefólio Profissional</i>.

Tabela 19 - Síntese das atividades propostas no âmbito da Oficina de Formação

¹⁰⁶ Trata-se de um projeto de ação desenvolvido por mim e por Susana Sá, no âmbito da unidade curricular “Linguagem, Cultura e Educação”, sob a orientação de Helena de Araújo e Sá (Curso de Formação Especializada em Investigação em Didática frequentado em 2005/2006).

¹⁰⁷ Ao longo do Bloco 3 foram desenvolvidos três projetos de ação: “Nós, europeus: conhecer os outros para melhor agir”; “Intercompreensão e desenvolvimento da competência de aprendizagem”; e “Trabalhar sobre as representações das línguas dos alunos de uma turma do 9º ano da Escola Secundária Marques de Castilho”. Para mais informações acerca destes projetos, consultar Bastos et al. (2008).

À semelhança da opção tomada no curso de formação no âmbito da *Etapa inicial*, também aqui considerámos pertinente iniciar as dinâmicas de formação com uma atividade de caráter reflexivo, através do preenchimento (para as novas formandas, reformulação – caso assim o entendessem – para as três formandas que já tinham frequentado o curso) da secção “O Meu Perfil” dos *Portefólios Profissionais*. Desta forma, proporcionámos-lhes um momento de reflexão acerca da educação intercultural em geral e da CCI em particular, dando início à “engrenagem” reflexão-investigação-ação, o que nos possibilitou recolher dados que nos auxiliem a explicitar as representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural e à CCI. Para além disso, as formandas foram ainda convidadas a refletir acerca da experiência da visita guiada à plataforma *Galanet*, inserindo a primeira reflexão na secção “O Meu Diário de Bordo” do *Portefólio Profissional*, aliando, mais uma vez, as estratégias de formação às de investigação, pois estas reflexões auxiliar-nos-ão a compreender a forma como os sujeitos vivenciaram essa experiência de formação em particular, bem como as suas expectativas relativamente ao processo de investigação/formação.

No âmbito do *Bloco 1*, as professoras em formação redigiram, em grupo, pequenas sínteses sobre conceitos relacionados com a abordagem intercultural. Estas pequenas sínteses constituíram simultaneamente produtos das estratégias de formação adotadas, integrantes da secção “O Meu Dossiê” dos *Portefólios Profissionais*, mas também fontes de dados que nos permitirão compreender melhor as perspetivas dos sujeitos em relação aos conceitos relacionados com a educação intercultural. Para além disso, propôs-se às formandas que refletissem acerca das relações entre a intercompreensão e a didática da diversidade e a plataforma *Galanet*, dando corpo à segunda entrada na secção “O Meu Diário de Bordo” dos seus *Portefólios Profissionais*. Estas reflexões constituíram também fontes de dados para a compreensão do que pensam os sujeitos sobre a educação intercultural, por um lado, e sobre as estratégias de formação adotadas, por outro. Ainda neste bloco formativo, na terceira sessão de formação, as formandas analisaram individualmente propostas de intervenção didática concebidas segundo os princípios da interculturalidade e do plurilinguismo, com o intuito de as experimentarem e de refletirem acerca das possibilidades de integrar essas propostas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, permitindo-nos, assim, recolher dados acerca da forma como se posicionam os sujeitos relativamente à educação intercultural, nomeadamente no que se refere às potencialidades e/ou constrangimentos subjacentes à adoção desta abordagem no ensino-aprendizagem das línguas (recolha de dados possível graças à última questão dos guiões de análise das propostas de intervenção didática – cf. anexo 3.3.3.). Mais uma vez, trata-se de dados recolhidos na sequência das atividades de formação, que nos permitem igualmente tentar inferir sobre a forma como os sujeitos estão a vivenciar as experiências de formação. Como se pode depreender, as atividades

propostas no âmbito deste bloco de formação foram fortemente impulsionadas pelos princípios *inter-*, *meta-* e *ex-*, com o intuito de trabalharem as dimensões *político-social* e *interventivo-curricular* subjacentes às nossas coordenadas de formação.

No que diz respeito ao **Bloco 2**, correspondente à participação na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*, o seu principal objetivo foi o desenvolvimento das competências plurilingue e de comunicação intercultural das formandas. A eleição deste objetivo prendeu-se à nossa convicção de que, antes de tudo, os professores são sujeitos de linguagem e as suas competências, tal como as dos seus alunos, estão em permanente (re)atualização e (re)construção. Assim, no nosso entender, para desenvolverem as competências plurilingue e de comunicação intercultural nos seus alunos, os professores têm de eles próprios as terem desenvolvido antes e refletido sobre o seu processo de desenvolvimento. Para isso, o ideal será proporcionar-lhes momentos de formação que exijam a (re)construção dessas competências em ação, em situação de comunicação plurilingue e intercultural, dentro dos pressupostos da abordagem acional, como a que proporciona a participação numa sessão desta plataforma. Ainda no âmbito deste bloco formativo, gostaríamos de salientar a participação numa sessão de *chat* previamente marcada subordinada à seguinte temática: “Como pode a escola promover a diversidade?”. O objetivo desta atividade era, do ponto de vista formativo, dar a oportunidade às formandas de refletir sobre o papel que a escola e os professores de línguas devem desempenhar no âmbito de uma abordagem intercultural e de discutir as suas ideias com os outros participantes, nomeadamente os professores e investigadores *experts* na temática que marcaram presença no *chat*. Subjacente a este objetivo estava outro, de caráter investigativo, relativo à compreensão da forma como os sujeitos se posicionam relativamente à educação intercultural em geral, nomeadamente à forma como a escola e os professores de línguas devem lidar com esta abordagem didática.

As atividades referentes ao **Bloco 3**, no seio do qual as professoras desenvolveram colaborativamente projetos de ação enquadrados numa abordagem intercultural, decorreram precisamente nas mesmas sessões de formação em que decorreram as atividades do bloco anterior. O grande objetivo deste terceiro bloco formativo foi o desenvolvimento de competências profissionais no que se refere: i) à conceção, planificação e avaliação de estratégias pedagógico-didáticas para desenvolver as competências plurilingue e intercultural dos seus alunos; ii) ao desenvolvimento de projetos de ação; iii) e à participação em dinâmicas de trabalho colaborativo. Ao longo do período de planificação dos projetos, houve vários momentos em que as formandas foram chamadas a partilhar as suas opções quer com as formadoras, quer com as colegas, com o intuito de contribuírem, com sugestões, para o aperfeiçoamento do produto final, fomentando, assim, um ambiente de colaboração e um espírito de interajuda entre as formandas (dentro dos pressupostos de uma abordagem socioconstrutivista da aprendizagem).

Como se pode depreender da descrição efetuada acerca das atividades subjacentes ao **Bloco 2**, estas foram enquadradas pelos princípios de formação *pluri-* e *inter-*, pela contribuição para a valorização das questões relacionadas com a diversidade junto das nossas formandas e pelo caráter comunicativo, de contacto com o Outro, possibilitado pela participação na plataforma *Galanet*. Assim, ambicionámos trabalhar as dimensões *(inter) pessoal* e *político-social*. Para além disso, como a experiência *Galanet* direcionou várias atividades de caráter reflexivo, reconhecemos-lhe também uma íntima articulação com o princípio *meta-*.

No que concerne o **Bloco 3**, as suas atividades pretenderam trabalhar as dimensões *(inter) pessoal*, *interventivo-curricular* e *político-social*, tendo sido potenciadas pelos quatro princípios de formação que lhe estão subjacentes: o desenvolvimento colaborativo de projetos de ação articula-se com o princípio *inter-*; a contribuição para a valorização da diversidade nos seus contextos profissionais articula-se com o princípio *pluri-*; a análise crítica dos projetos de ação desenvolvidos articula-se com o princípio *meta-*; e, por fim, o caráter experimental das atividades desenvolvidas articula-se com o princípio *ex-*.

Importa esclarecer que as atividades relacionadas com estes dois blocos formativos decorreram ao longo das restantes sessões de formação (à exceção da última), mas não se limitaram a elas, uma vez que as atividades propostas durante as sessões presenciais poderiam ser continuadas e mesmo aprofundadas pelas formandas em regime de trabalho autónomo, não se limitando nem ao tempo das sessões de formação, nem às estratégias propostas pelas formadoras.

Para além disso, é importante referir que, ao longo destes dois blocos formativos, foram criados momentos para que as formandas pudessem refletir sobre as dinâmicas de formação que estavam a experienciar, nomeadamente através da secção “O Meu Diário de Bordo” dos *Portefólios Profissionais*. Desta forma, pretendemos aliar as potencialidades formativas e investigativas dos momentos de reflexão, contribuindo não só para que os sujeitos refletissem sobre si, numa perspetiva de autoaprendizagem e de autoanálise, mas também para nos ajudar a compreender a forma como os sujeitos estão a reagir ao processo de investigação/formação, que constitui um dos nossos objetivos investigativos.

Em suma, através da articulação entre estes dois blocos de formação, que se consubstanciou numa proposta de formação centrada quer no trabalho, quer na reflexão, numa dinâmica simultânea entre formação-ação-investigação, pretendemos contribuir para a desconstrução “do mito da rígida dicotomia entre a teoria e a prática”, reconhecendo “as potencialidades da epistemologia da prática no desenvolvimento do saber profissional” (Alarcão, 2006, p. 447).

Por fim, na **Etapa final**, procedeu-se à partilha dos projetos de ação e à avaliação final da oficina de formação, quer através do preenchimento do questionário de avaliação da ação de formação (com a mesma estrutura do documento de avaliação do curso de formação), quer através

da redação da última reflexão na secção “O Meu Diário de Bordo” dos *Portefólios Profissionais*. Assim, aliámos, uma vez mais, as potencialidades formativas e investigativas das tarefas de carácter reflexivo, levando, por um lado, as formandas a identificar aprendizagens significativas, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento profissional, e, por outro lado, auxiliando-nos a compreender a forma como experienciaram o processo de investigação/formação que lhes propusemos.

Em jeito de síntese...

As atividades referentes a estes cinco blocos formativos organizaram-se em torno de quatro eixos de formação: *Sensibilizar para...*; *Agir comunicativo e intercultural*; *Agir profissional*; e *Refletir sobre...*. Importa salientar que estes quatro eixos de formação foram concebidos como espaços articulados, que se tocam, estabelecendo relações recíprocas e interdependentes. Para além disso, as dimensões e princípios de formação e as finalidades e questões investigativas subjacentes à concepção desta proposta formativa, bem como as dinâmicas de imbricação entre elas foram tidas em consideração na planificação desta proposta de investigação/formação, como se tenta ilustrar abaixo:

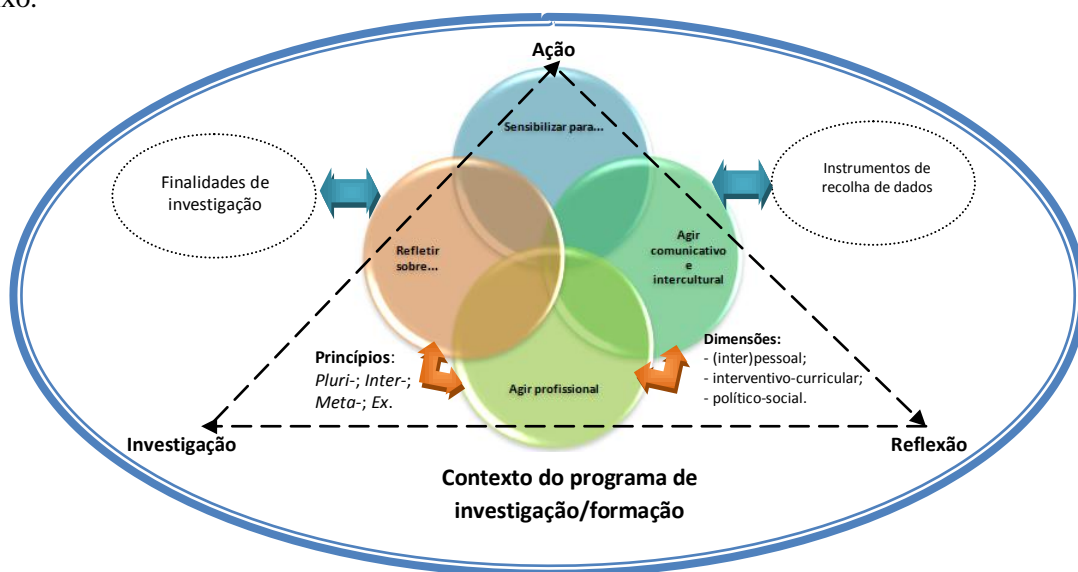


Figura 37 – Dinâmicas subjacentes à oficina de formação

À semelhança do que aconteceu em relação ao curso de formação, os eixos organizadores da oficina de formação mantiveram relações espiraladas e ecológicas de desenvolvimento profissional, numa lógica recursiva de reflexão-investigação-ação, representada, na ilustração anterior, pelo triângulo tracejado, cujos vértices (reflexão, investigação, ação) remetem uns para os outros, sendo cada um simultaneamente resultado e impulsionador dos outros. Esta forma de conceptualizar a oficina de formação deveu-se, tal como já ficou explicitado (cf. Figura 35), à visão espiralada e

recursiva do desenvolvimento profissional que está subjacente a todo este processo de investigação/formação.

Para além disso, salientamos o facto de todo o processo de investigação/formação ter sido conceptualizado de forma aglutinada, como se de um só se tratasse. Por esse motivo, tal como sucedeu no âmbito do curso de formação, também aqui as finalidades e questões de investigação foram tidas em conta aquando da planificação das atividades e estratégias de formação, assim como os materiais / instrumentos de apoio às atividades, nomeadamente às de carácter reflexivo, intimamente relacionadas com o eixo de formação *Refletir sobre...* (como o *Portefólio Profissional*), que desempenharam simultaneamente o seu papel de instrumentos de formação e de recolha de dados, ajudando-nos a colecionar um conjunto de informações pertinente para responder às nossas questões de investigação. Assim, podemos afirmar que o eixo *Refletir sobre...*, eixo transversal aos vários blocos formativos, foi o que permitiu uma maior articulação entre os planos investigativo e formativo do processo de investigação/formação¹⁰⁸, uma vez que possibilitou uma recolha de dados em contexto natural, sendo que os momentos de recolha surgiam na sequência de atividades de formação, fazendo com que os sujeitos encarassem essas atividades naturalmente, integrando-as no contexto da formação, tentando evitar, desta forma, sentimentos de estranheza, que poderiam ter interferências no processo de recolha dos dados e na qualidade dos próprios dados.

Como se pode depreender desta descrição da oficina de formação, ela assentou essencialmente numa aprendizagem acional e colaborativa, no âmbito de uma abordagem de “reflexão para, na e sobre a acção” (Alarcão, 2006, p. 447), numa dinâmica recursiva e ecológica de formação-ação-investigação. Segundo os sujeitos, é justamente neste cariz duplamente acional e reflexivo que residem as grandes potencialidades da oficina de formação, como já adiantámos noutros lugares (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b, 2013; Bastos et al., 2008).

Descritas as duas ações de formação integrantes do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural* e explicitadas as dinâmicas de imbricação entre os planos investigativo e formativo subjacentes ao nosso estudo, reunimos as condições para apresentar os instrumentos de apoio à navegação, isto é, os instrumentos que nos permitiram navegar pelo oceano de incertezas, de descoberta de conhecimento, sem perdermos nunca o Norte. É sobre esses instrumentos que versará a próxima fase da narrativa.

¹⁰⁸ Para uma informação mais globalizante das dinâmicas de aglutinação entre os planos de investigação e o de formação ao longo da oficina, consultar o anexo 3.4. – Imbricação dos planos investigativo e formativo na oficina de formação.

3.3.3. Instrumentos de apoio à navegação

O ponto de vista dos actores é fundamental para a compreensão dos fenómenos sociais
(Amado, 2009, p. 74).

Antes de passar à apresentação dos instrumentos de apoio à navegação, importa lembrar que este estudo de caso “mestiço”, de natureza qualitativa, foi conceptualizado no âmbito de uma abordagem eclética, conciliadora de heranças metodológicas de vários paradigmas de investigação qualitativa, a que nos referimos anteriormente através das metáforas de mestiçagem metodológica e de constelação paradigmática. Neste quadro, os paradigmas construtivista e complexo foram os que mais influenciaram as nossas opções metodológicas, dado o carácter acional, dinâmico e hermenêutico do estudo, focalizado em promover mudanças e progresso científico ao nível da formação de professores de línguas para a educação intercultural, mas dando particular ênfase ao processo e ao modo como os sujeitos o vivenciam, numa lógica coconstrutiva e intersubjetiva da construção do conhecimento.

Posto isto, enquadradas por esta mestiçagem epistemológica e pelas dinâmicas de aglutinação entre os planos investigativo e formativo do nosso estudo, tendo como meta “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), recorreremos a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, de modo a obter dados qualitativos, isto é, “úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos” (ibidem, p. 200) e recolhidos no âmbito de “um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (ibidem, p.16).

De forma a dar voz aos nossos sujeitos, procurando deliberadamente “não silenciar os actores” (Amado, 2009, p. 131), centramos a nossa recolha de dados essencialmente em dados produzidos por eles (ao longo do processo ou depois), frequentemente denominados de documentos pessoais e/ou materiais autobiográficos, de carácter reflexivo e introspectivo, assim designados por se tratar de “um conjunto de documentos através dos quais as pessoas revivem memórias e histórias, tornando-se, por isso, instrumentos importantes para perceber o que as pessoas ‘pensam acerca do mundo’” (Bogdan & Biklen, 1994), e ainda, para a reconstrução da sua própria identidade (Amado, 2009).

Nas páginas que se seguem, apresentamos os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, explicitando as razões que estiveram na origem da sua adoção, a forma como contribuem para a fiabilidade dos dados recolhidos e a articulação entre o tipo de dados que pretendíamos captar com eles e as questões e finalidades de investigação.

Dada a existência de dois momentos essenciais de recolha dos dados, organizaremos o nosso discurso em torno desses momentos, um relativo à primeira fase de recolha de dados, simultânea à implementação do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*, e outro relativo à segunda fase de recolha de dados, após a implementação do programa.

3.3.3.1. *Durante o plano de investigação/formação*

Como se pôde depreender da descrição das dinâmicas de formação e de investigação descritas na secção anterior, ao longo do plano de investigação/formação *O Professor Intercultural* houve dois instrumentos de recolha de dados que se salientaram: o *Portefólio Profissional* e a sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*. Importa relembrar que estes dois instrumentos de recolha de dados desempenharam simultaneamente o papel de instrumentos de formação, salientando as dinâmicas de articulação entre os dois planos que constituem o nosso estudo. Para além disso, em ambos os instrumentos, as vozes dos sujeitos são centrais, constituindo o seu discurso a fonte de dados que privilegiamos.

Para além destes dois instrumentos de recolha de dados de características heurísticas, centrados no discurso dos sujeitos sobre si e sobre os processos de formação, foi nosso intuito utilizar um outro instrumento, o *Diário do Investigador*, no entanto, na prática, devido à duplicação de papéis que desempenhávamos (investigadoras e formadoras), não nos foi possível rentabilizar este instrumento de recolha de dados da melhor forma durante a implementação do programa de investigação/formação, pelo que acabámos por o abandonar temporariamente, recuperando-o na segunda fase de recolha de dados.

As páginas que se seguem são dedicadas à apresentação dos dois instrumentos de captação de dados que foram simultâneos à implementação do programa de investigação/formação.

Portefólio Profissional

Como tivemos oportunidade de explicitar ao longo da secção anterior, um dos instrumentos de formação e de recolha de dados mais pertinente no âmbito deste estudo foi o *Portefólio Profissional* (anexo 4.1.), que acompanhou os nossos sujeitos ao longo do processo investigativo/formativo, numa dinâmica de formação-ação-investigação. Na verdade, o portefólio tem vindo a ser bastante valorizado no discurso formativo e investigativo pelas possibilidades heurísticas que encerra, nomeadamente enquanto “estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação” (Sá-Chaves, 2000, p. 9).

Nos últimos anos, o portefólio tem sido “considerado uma das metodologias de topo nos processos de formação” (Pinho, 2008, p. 225), uma vez que a sua utilização possibilita um acompanhamento e uma monitorização longitudinal do percurso de aprendizagem / formação (Kohonen, 2002), nomeadamente no âmbito de propostas formativas conceptualizadas numa lógica de formação-ação-investigação. Desta forma, a utilização do portefólio como instrumento de formação e de investigação possibilita “a compreensão tanto da complexidade, como da evolução inerente ao processo de construção do saber pessoal e valoriza a reflexão sobre o processo de

aprendizagem, aprofundando, deste modo, o autoconhecimento” (Gonçalves, 2011, p. 140). Neste sentido, o portefólio

promove aquele contraponto da experiência que é tão importante e fundamental: a reflexão. (...) Ele é revelador da capacidade de interpretação e de reflexão de quem o produziu. Revela também as competências de transformação e construção de sentidos, essenciais a quem não quer apenas passar pela vida, mas aprender com a vida (Alarcão, 2001, p. 13).

Foi neste quadro, reconhecendo as características reflexivas, construtivistas, longitudinais e heurísticas do portefólio enquanto instrumento de formação e de investigação que o elegemos como um instrumento de captação de dados central no âmbito deste estudo, constituindo-se como um documento centralizador quer de narrativas na primeira pessoa e representações, de carácter “auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177), quer de narrativas a múltiplas vozes, dando conta “do discurso colaborativamente construído e dos significados e interpretações negociadas” (Pinho, 2008, p. 228) no âmbito das tarefas colaborativas propostas.

Assim, no contexto deste estudo, conceptualizamos o *Portefólio Profissional* como um instrumento longitudinal, capaz de reunir o conhecimento construído ao longo do processo de investigação/formação *O Professor Intercultural*, o que nos permitirá, por um lado, do ponto de vista da formação, avaliar as formandas (já que o *Portefólio Profissional* foi assumido desde o início como um dos instrumentos de avaliação, como se pode verificar nos programas das duas ações de formação – anexos 2.1. e 3.1. – e na introdução do próprio documento – anexo 4.1.) e estimular a sua metacognição; e, por outro lado, do ponto de vista investigativo, compreender como conceptualizam os sujeitos a educação intercultural e a CCI, assim como vivenciaram o processo de formação, podendo encontrar indícios que nos permitam identificar princípios e/ou estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI, indo ao encontro, assim, das finalidades investigativas e prática do nosso estudo, respetivamente.

Para o efeito, dividimos o *Portefólio Profissional* em várias secções, com objetivos investigativos e funcionalidades diferentes, tal como ilustra o quadro que se segue:

<i>Secções</i>	<i>Funcionalidades</i>
“Identificação”	Identificar a autora do portefólio, solicitando a inserção rápida de dados como: nome; data de nascimento; nacionalidade; naturalidade; morada; e endereço de correio eletrónico.
“O Meu Perfil”: <ul style="list-style-type: none"> • “Profissional”; • “Linguístico-comunicativo”; • “Intercultural”. 	Descrever o perfil (profissional, linguístico-comunicativo e intercultural) das formandas, através de várias entradas, na sua maioria sob a forma de perguntas abertas ou simples indutores de resposta; Descrever as suas representações relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular.

“O Meu Dossiê”: <ul style="list-style-type: none"> • “Dossiê 1” (Curso); • “Dossiê 2” (Oficina – <i>agir comunicativo e intercultural</i>); • “Dossiê 3” (Oficina – <i>agir profissional</i>). 	Compreender a forma como o processo de formação foi vivenciado, através dos trabalhos realizados individual ou colaborativamente no âmbito dos dois momentos formativos; Descrever as suas representações relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular.
“O Meu Diário de Bordo”	Compreender a forma como o processo de formação foi vivenciado, através de pequenas narrativas autobiográficas (algumas livres, outras orientadas).
“A Minha Avaliação”	Compreender a forma como o processo de formação foi vivenciado, nomeadamente no que se refere à correspondência da experiência às suas expectativas e à forma como avaliaram a organização da ação de formação e as estratégias utilizadas.

Tabela 20 – Estrutura do *Portefólio Profissional*

Como se pode depreender, a primeira secção servia apenas para identificar a autora do portefólio, solicitando dados simples e de rápida inserção.

Já a segunda secção, “O Meu Perfil...”, encontra-se subdividida em três partes, “O Meu Perfil Profissional”, “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” e “O Meu Perfil Intercultural”, com o intuito de levar as professoras a refletirem sobre si e sobre o seu perfil enquanto profissionais, mas também enquanto sujeitos de linguagem e cidadãos de um mundo cada vez mais multicultural, numa tentativa de contemplar “a individualidade do sujeito, bem como as suas experiências” (Gonçalves, 2011, p. 139) e percursos, valorizando os repertórios e a biografia profissional, linguístico-comunicativa e intercultural de cada uma delas. Paralelamente, esta secção, nomeadamente “O Meu Perfil Intercultural”, permitiu a recolha de dados relativamente às representações das formandas em relação à CCI em particular e à educação intercultural em geral. Os sujeitos geriram o tempo do preenchimento desta secção da forma que mais lhes conviesse, podendo modificar as suas respostas ao longo do percurso de investigação/formação, desde que datassem e justificassem as alterações efetuadas, sem apagar o(s) excerto(s) modificado(s), constituindo-se, assim, como “um exercício continuado e crítico da construção de conhecimento, de saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre os próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 20). Neste âmbito, foi-nos possível recolher dados relacionados de forma mais direta com as nossas finalidades investigativas.

A secção “O Meu Dossiê” acabou por se configurar como uma das secções que mais contribuiu para o enfoque formativo do *Portefólio Profissional*, uma vez que funcionou como uma espécie de registo, síntese e contextualização do processo de formação vivenciado. Importa salientar que, sendo o repositório de sínteses, guiões de trabalho, produtos de trabalhos de grupo, esta secção integrou não só a voz individual e particular de cada um dos sujeitos, mas também as narrativas a múltiplas vozes de que falámos anteriormente. Em termos investigativos, estas secções

permitiram-nos recolher dados quer sobre as representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural, quer sobre a forma como vivenciaram o processo de investigação/formação, graças às seguintes bases de dados: i) as respostas de carácter opinativo e crítico que os sujeitos deram em algumas questões dos guiões de acompanhamento de determinadas atividades¹⁰⁹; e ii) os trabalhos individuais e em grupo desenvolvidos¹¹⁰.

Quanto à sexta secção, “O Meu Diário de Bordo”, decorre do enfoque reflexivo do *Portefólio Profissional* e do reconhecimento das potencialidades duplamente formativas e investigativas da reflexão / metacognição, dado que, por um lado, potencia o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2006; Schön, 1983, 1987) no âmbito do triónimo formação-ação-investigação; e, por outro lado, nos dá acesso ao eu-interior dos sujeitos, ou, nas palavras de Sá-Chaves (2000), à “dimensão da pessoalidade”, contribuindo para “o conhecimento aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso: o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática” (p. 21). Neste quadro, disponibilizámos aos sujeitos este espaço de reencontro e de confrontação com eles próprios, em suma, de reflexão, constituindo-se como o espaço aglutinador de pequenas narrativas autobiográficas, correspondentes a reflexões espontâneas ou orientadas expressamente pelas investigadoras, focalizadas essencialmente na forma como os sujeitos estão a experienciar o processo de investigação/formação, constituindo-se, assim, como “topical stories” (Amado, 2009, p. 160) ao serviço das nossas finalidades de investigação.

Por fim, a sétima secção, “Avaliação da(s) Ação / Ações de Formação”, constitui o local onde os sujeitos arquivaram os questionários de avaliação das duas ações de formação: o curso e a oficina (anexos 4.2. e 4.3., respetivamente). Trata-se de questionários que têm como objetivo compreender como é que vivenciaram a experiência de investigação/formação, mais especificamente no que se refere à correspondência da experiência às suas expectativas e à forma como avaliaram a organização da ação de formação e as estratégias utilizadas. Com esta fonte de captação de dados pretendemos encontrar indícios que nos permitam identificar princípios e/ou estratégias de formação potenciadoras do DPD para a CCI.

¹⁰⁹ Referimo-nos especificamente à última questão dos seguintes documentos: Guião de Análise de Documentos 3 do curso de formação (anexo 2.3.3.); Guião de Análise de Propostas Didáticas da oficina de formação (anexo 3.3.3.); e Guião de Análise dos Módulos de Autoformação da oficina de formação (anexo 3.3.5.). No caso do primeiro documento, os sujeitos eram convidados a enunciar possíveis implicações dos documentos analisados, relativos a orientações político-educativas, nos seus contextos profissionais. No caso dos dois últimos documentos, procediam a uma avaliação crítica das propostas didáticas experimentadas, identificando potencialidades e/ou constrangimentos subjacentes à aplicação dessas propostas nos seus contextos profissionais.

¹¹⁰ Referimo-nos especificamente às “cartas de recomendação para professor de mérito” e aos trabalhos de análise dos seus contextos profissionais (rubricas do *e-Jornal*) que constituíram produtos do curso de formação; e aos guiões de desenvolvimento dos projetos de ação e as apresentações dos mesmos projetos que constituíram produtos da oficina de formação.

Em suma, o *Portefólio Profissional* foi concebido numa lógica de descrição, narração e reflexão, em que os sujeitos tiveram a oportunidade de parar para refletir acerca de si, das suas práticas e das teorias que as sustentam, bem como acerca da experiência de investigação/formação, constituindo, assim, uma criação única de cada sujeito relativamente à forma como vivenciou o processo de investigação/formação, o que evidencia o seu caráter reflexivo, construtivista, heurístico e hermenêutico (Larrosa Bondía, 2002). Assim, graças à utilização do *Portefólio Profissional* como método de captação de dados no âmbito deste estudo foi possível “olhar (...) mais para o processo do que para os produtos” (Amado, 2009, p. 76).

Plataforma europeia Galanet – sessão “Entre Línguas e Culturas”

Os registos das intervenções e interações dos sujeitos na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma europeia *Galanet* (www.galanet.eu) constituíram outra fonte de captação de dados do nosso estudo, sendo de salientar os seguintes instrumentos: i) os perfis pessoais de cada sujeito; ii) as suas interações nos fóruns de discussão ao longo da sessão, com particular atenção ao fórum-balanço da última fase da sessão intitulado “Ne partez pas sans dire au-revoir”; iii) e as suas interações no *chat* subordinado ao tema “Como pode a escola promover a diversidade?”.

À semelhança dos dados obtidos com o auxílio do *Portefólio Profissional*, trata-se de textos escritos / produzidos pelos sujeitos ao longo do processo de investigação/formação. Contudo, o contexto da produção dos dados foi diferente, pois, apesar da participação na plataforma *Galanet* integrar as atividades da oficina de formação, tal como o preenchimento e atualização do *Portefólio Profissional*, este eixo de formação possui um forte caráter experimental e acional, pois leva os formandos a formarem-se para a diversidade em interação com falantes de outras línguas, oriundos de outras realidades culturais, desenvolvendo assim as competências plurilingue e intercultural em ação, numa lógica de “*learn by doing*”. Os dados recolhidos foram produzidos no âmbito deste processo, pelo que nos poderão ajudar a compreender a forma como os sujeitos vivenciaram o processo de investigação/formação no que diz respeito a este eixo de formação da oficina.

Por outro lado, consideramos que as intervenções dos sujeitos nos fóruns nos poderão ajudar a compreender a forma como se posicionam relativamente à educação intercultural e à CCI, uma vez que o tema implícito à maioria das discussões registadas nos fóruns da plataforma ao longo da sessão “Entre Línguas e Culturas” foi a diversidade linguística e cultural. Para além disso, as suas interações no *chat* temático atrás referido poderão ajudar-nos também a descortinar esta questão.

Assim, as intervenções dos sujeitos na plataforma permitir-nos-ão confrontar os dados nela recolhidos com os dados recolhidos no âmbito do *Portefólio Profissional*, numa lógica de triangulação, contribuindo para “a better assessment of the validity and generality of the explanations that you develop” (Maxwell, 1997, pp. 88, 89).

Na tabela que se segue, tentamos explicitar quais as fontes de captação de dados que utilizámos durante o processo de investigação/formação para responder às questões de investigação subjacentes a este estudo:

	Questões de Investigação	Instrumentos de Recolha de Dados
Finalidades investigativas	Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural?	<p>Portefólio Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O Meu Perfil”; • “O Meu Diário de Bordo”; • “O Meu Dossiê”: <ul style="list-style-type: none"> - Última questão do Guião de Análise de Documentos 3 (anexo 2.3.3.); - Cartas de recomendação para professores de mérito (curso); - Sínteses sobre conceitos-chave numa didática da diversidade (curso e oficina de formação); - Última questão do Guião de Análise de Propostas Didáticas (anexo 3.3.3.); - Última questão do Guião dos Módulos de Autoformação (anexo 3.3.5.); - Guião para o Desenvolvimento dos Projetos de Ação (anexo 3.3.7.). • “A Minha Avaliação”: <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de avaliação do curso de formação (anexo 4.2.); - Questionário de avaliação da oficina de formação (anexo 4.3.). <p>Plataforma Galanet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chat “Como pode a escola promover a diversidade?” (anexo 4.4.1.); • Fóruns de discussão da plataforma (anexo 4.4.2.); • Perfis individuais dos sujeitos (anexo 4.4.3.).
	Como conceptualizam os nossos sujeitos a CCI?	<p>Portefólio Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O Meu Perfil Intercultural”; • “O Meu Diário de Bordo” • “O Meu Dossiê”: <ul style="list-style-type: none"> - Sínteses sobre conceitos-chave numa didática da diversidade (curso e oficina de formação). <p>Plataforma Galanet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fóruns de discussão da plataforma (anexo. 4.4.2.).
Finalidade prática	Como experienciaram os nossos sujeitos o processo de investigação/formação O Professor Intercultural?	<p>Portefólio Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O Meu Diário de Bordo”; • “A Minha Avaliação da(s) Ação / Ações de Formação”: <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de avaliação do curso de formação (anexo 4.2.); - Questionário de avaliação da oficina de formação (anexo 4.3.). <p>Plataforma Galanet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fóruns de discussão da plataforma, com especial incidência no fórum-balanço “Ne partez pas sans dire au-revoir” (anexo 4.4.2.).

Tabela 21 – Instrumentos de recolha de dados ao longo do processo de investigação/formação

3.3.3.2. Após o plano de investigação/formação

Com o intuito de melhor fundamentar as conclusões do nosso estudo, com base numa maior fiabilidade dos dados recolhidos, sentimos necessidade de proceder a uma nova fase de recolha de

dados, distanciada da experiência de investigação/formação, com base noutros métodos de captação de dados, sem deixar, contudo, de privilegiar o discurso dos sujeitos. Assim, optámos por métodos de estimulação da recordação, quer através da narração a outros da sua experiência enquanto formandas no programa de investigação/formação intercultural, cujos registos foram efetuados no *Diário do Investigador*, quer de “entrevistas narrativas e de confrontação”.

Diário do Investigador

Com o intuito de estimular a recordação dos sujeitos, convidámo-los a participar numa aula da unidade curricular “Metodologia do Ensino da Especialidade” do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro alguns meses após o término do programa de investigação/formação, mais precisamente a 5 de janeiro de 2008. O objetivo desta participação era levar os sujeitos a partilharem com os estudantes de mestrado a sua experiência de formação no âmbito do programa *O Professor Intercultural*, partilhando os êxitos e os fracassos, os medos e as incertezas, numa espécie de retrato impressionista do que recordam da experiência e, assim, fornecendo-nos “dados férteis”, isto é, “notas de campo que oferecem boa descrição e diálogos relevantes para o que acontece no meio e qual o seu significado para os participantes” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 164, 165).

Durante esta partilha, limitámo-nos ao papel de observadoras não participantes, sendo-nos possível recuperar o instrumento de recolha de dados que nos vimos obrigadas a abandonar durante o processo de investigação/formação: o *Diário do Investigador* (anexo 4.6.). Assim, focalizadas unicamente em escutar e observar os sujeitos do nosso estudo, registámos, no *Diário do Investigador*, todas as informações que nos pareceram pertinentes para nos ajudar a encontrar respostas às nossas questões de investigação, tendo registado cerca de 30 ocorrências. Importa salientar que procurámos não interferir no rumo do diálogo entre os sujeitos e os estudantes de mestrado, limitando ao máximo a nossa interferência nas informações partilhadas, apesar de termos consciência de que a nossa simples presença pode ter-se configurado como uma interferência. Contudo, uma vez que os dados recolhidos neste momento de recordação serão triangulados com dados obtidos noutros momentos e através de outros instrumentos de recolha de dados, consideramos que, apesar da nossa presença neste momento de captação de dados, a fiabilidade e validade das conclusões não serão colocadas em causa.

Entrevistas narrativas e de confrontação

O último momento de recolha de dados surgiu após uma primeira abordagem aos dados, na sequência de sentirmos necessidade de dotar as nossas conclusões de uma maior fiabilidade e, para

isso, considerámos que seria pertinente ir além da triangulação dos dados obtidos através de diversos instrumentos de recolha de dados e adotar outro processo de validação denominado de “*member checks*”. Este processo de validação consiste em solicitar o *feedback* dos próprios sujeitos em relação à análise dos dados (Maxwell, 1997; Stake, 2009), neste caso à primeira tentativa de análise que fizemos, tentando integrar na nossa análise final “a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo” (Amado, 2009, p. 76).

Neste quadro, a metodologia de recolha de dados que nos pareceu mais adequada aos nossos objetivos foi a entrevista, uma vez que nos possibilitaria o “acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideias e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2009, p.184). Denominámos as entrevistas de “entrevistas narrativas e de confrontação” dado o seu carácter duplamente narrativo e confrontador, encarando-as ora como histórias, pequenos relatos biográficos, “amontoados de memórias de pedaços de vida”, nas palavras de Pais (in. Amado, 2009, p. 162); ora como momentos de autoanálise, levando os sujeitos a se confrontarem com o que tinham escrito nos seus *Portefólios Profissionais* e a se reposicionarem em relação a esse discurso um ano depois.

Por questões temporais e orçamentais, não nos foi possível entrevistar as 16 formandas que frequentaram a nossa proposta de formação, pelo que tivemos de proceder a uma seleção dos sujeitos a entrevistar. Uma vez que o estudo é constituído por três casos, considerámos pertinente entrevistar o mesmo número de sujeitos em cada um dos casos. Sendo que o caso com um menor número de sujeitos integrava três sujeitos, decidimos circunscrever a nossa amostra a três sujeitos de cada caso, totalizando, assim, nove sujeitos a entrevistar. No que se refere à seleção dos sujeitos a entrevistar nos dois casos que continham mais do que três sujeitos, procurámos seleccionar indivíduos que, por um lado, tivessem aspetos “em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009, p. 186), e, por outro lado, se configurassem como “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 71) das questões que pretendemos investigar, ou seja, cujos pontos de vista nos poderão ajudar a compreender mais acerca do nosso objeto de estudo. Desta forma, foi possível identificar os nove sujeitos a entrevistar, três representativos de cada um dos casos que constituem o nosso estudo de caso múltiplo. Assim, constituiu-se a amostra do presente estudo, que será caracterizada em detalhe no início do próximo capítulo (cf. Tabela 23).

Explicitados os motivos que nos levaram a proceder a este último momento de recolha de dados, o carácter narrativo e confrontador das entrevistas que levámos a cabo e os critérios de seleção dos sujeitos a entrevistar, importa agora descrever com mais profundidade o *modus operandis* deste momento de recolha de dados. De forma a tornar a nossa explicitação mais clara,

apresentamos abaixo guião da entrevista¹¹¹, que servirá de base para os esclarecimentos que se seguem:

ESQUEMA GERAL DA ENTREVISTA

Objectivos	Tipo de entrevista	Procedimentos	Material
0. Legitimar a entrevista	(não aplicável)	A) Introdução: - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de investigação e informar da sua estrutura; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Assegurar a permissão da gravação (áudio) e tomada de notas (assinatura de uma declaração de permissão).	- gravador áudio - declaração de permissão
1. Identificar eventuais implicações das estratégias de formação: 1.1. No desenvolvimento da CCI (vista como uma das componentes da identidade profissional docente); 1.2. Nas práticas educativas (estratégias curriculares propostas pelos sujeitos para desenvolver a CCI).	Entrevista não estruturada (entrevista narrativa)	B) Narrações: - Entrega dos enunciados orientadores da narrativa (estímulos para a narrativa) e narração de: * momentos marcantes para o seu desenvolvimento enquanto professora de línguas; * momentos marcantes para o seu desenvolvimento enquanto comunicador intercultural; * Pistas adicionais: reflecta quer sobre a sua biografia linguístico-comunicativa e cultural, quer sobre o seu percurso de vida enquanto aprendiz (aluno, estudante, formando) e enquanto profissional da educação. [Os sujeitos organizam a sua narrativa segundo a ordem que melhor entenderem; a investigadora vai tomando notas sobre aspectos que gostaria de ver clarificados ou desenvolvidos, de forma a não interromper a narração. Caso o sujeito não o refira, a investigadora deve questioná-lo directamente sobre a percepção que tem da relevância do programa de formação no seu desenvolvimento profissional.] C) Questionamento: - Recurso ao bloco de notas para: * retoma de aspectos pouco esclarecidos ou clarificados; * procura de esclarecimentos, aprofundamento ou detalhes; * estímulo a novas sequências narrativas (se pertinente). - Concluir, perguntando se foram esquecidos aspectos importantes.	- folha com enunciados orientadores da narrativa - bloco de notas
2. Aprofundar o conhecimento sobre as representações dos formandos no que respeita a CCI.	Entrevista semi-estruturada (entrevista de confrontação)	D) Confrontação com as suas representações sobre CCI: - Análise da secção “O Meu Perfil Intercultural” do <i>Portefólio Profissional</i> do sujeito (enviada previamente para o seu e-mail, solicitando a sua leitura como preparação da entrevista); - Comentário aos registos na secção “O Meu Perfil Intercultural” (o que lhe modificaria agora - adição ou subtracção de informações - e porquê). [A investigadora pode interromper os sujeitos sempre que for oportuno para pedir esclarecimentos, clarificações, aprofundamentos, detalhes ou para ir orientando as reflexões.]	- secção “O Meu Perfil Intercultural” do <i>Portefólio Profissional</i> do sujeito.
3. Legitimar o modelo descritivo de CCI com as vozes dos sujeitos.	Entrevista semi-estruturada	E) Confrontação com o modelo descritivo de CCI: - Entrega do documento explicativo do modelo de CCI construído com base em modelos de CI e CCI existentes na literatura da especialidade e nas representações dos sujeitos; - Análise do modelo pelos sujeitos; - Comentário ao modelo (1. Há alguma dimensão ou descritor deste modelo que lhe cause estranheza? Se sim, qual e porquê? 2. Existe(m) alguma(s) dimensão(ões) ou descritor(es) que para si são mais relevantes em relação aos outros? Se sim, qual/quais e porquê? Se não, justifique. 3. Esta descrição está de acordo com a sua própria concepção de CCI? Porquê?)	- documento explicativo do modelo de CCI; - guião com as perguntas.
4. Avaliar o decorrer da entrevista	(não aplicável)	F) Avaliação da entrevista: - pedir opinião acerca do decorrer da entrevista.	

Tabela 22 – Guião das entrevistas narrativas e de confrontação

Como se pode verificar na tabela acima, as nossas entrevistas desenvolveram-se em torno de cinco blocos, sendo o primeiro bloco o da legitimação da entrevista junto dos entrevistados, contextualizando-a, informando sobre a sua estrutura, explicitando os seus objetivos e assegurando o carácter confidencial das informações prestadas. Na perspetiva de Amado (2009), este bloco introdutório à entrevista reveste-se de uma enorme importância, uma vez que “a explicitação dos

¹¹¹ Todo o material relativo às “entrevistas narrativas e de confrontação” encontra-se em anexo, incluindo este guião (anexo 4.5.).

objectivos do investigador anula e evita interpretações enviesantes das perguntas” (Amado, 2009, p. 187). Para além disso, este momento é crucial para “ganhar a confiança” dos entrevistados, condição, na nossa perspetiva, indispensável para que “o interlocutor se exprima o mais livremente possível e forneça as informações mais completas e precisas sobre o assunto tratado” (Ruquoy, 1997, p. 86).

Os três blocos seguintes correspondem ao desenvolvimento da entrevista, oscilando entre a variante não estruturada (também designada de não diretiva), “exclusivamente articulada em torno de um tema geral que se pretende que o entrevistado explore” (ibidem, p. 88), e a semiestruturada (também designada de relato de vida ou histórias de vida), em que “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), combinando a abordagem biográfica com o objeto de estudo. Esta oscilação prendeu-se com o objetivo que estava implícito a cada um dos três momentos de questionamento, correspondentes às segunda, terceira e quarta linhas da tabela.

Sendo nosso objetivo, no segundo momento, a identificação de eventuais implicações do percurso de investigação/formação na IPD dos sujeitos e nas suas práticas educativas, e não pretendendo questioná-los sobre isto de forma direta, o que, na nossa perspetiva, poderia orientá-los a responderem aquilo que consideravam que nós queríamos ouvir, a melhor opção pareceu-nos ser a entrevista narrativa, não estruturada, deixando-os falar livremente a partir de um indutor de discurso que, neste caso, foi a imagem abaixo:

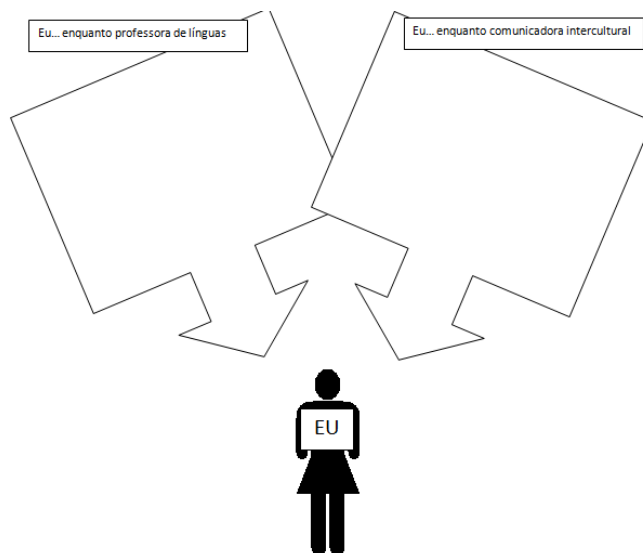


Figura 38 – Indutor de discurso da parte narrativa das entrevistas

A partir deste indutor de discurso¹¹², pretendíamos que as entrevistadas se referissem a momentos marcantes para o seu desenvolvimento enquanto professoras de línguas e enquanto comunicadoras interculturais, constituindo, assim, uma espécie de olhar para trás ziguezagueado, isto é, “uma actividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos” (Albarello, 1997, p. 215), ao longo da qual, muitas vezes, os entrevistados se surpreendem com o que vão aprendendo sobre si. A partir das suas respostas, pretendíamos compreender a forma como avaliaram a sua participação no programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*, e, assim, encontrar indícios que, triangulados com os dados recolhidos noutros momentos e com outros instrumentos, nos permitam identificar princípios e/ou estratégias de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para a CCI.

O terceiro bloco tinha como objetivo aprofundar o conhecimento sobre as representações das formandas no que diz respeito à CCI, conhecimento esse que tinha sido construído através de uma primeira abordagem aos dados por elas inseridos na secção “O Meu Perfil” do *Portefólio Profissional*. Assim, optámos pela variante semiestruturada, partindo precisamente de uma análise das informações que a entrevistada tinha inserido na secção do seu portefólio, por ela própria, momento este a que chamámos de confrontação. Posteriormente, a entrevistada foi chamada a comentar esses seus registos, centrando o seu comentário essencialmente nas alterações que gostaria de fazer, justificando-as. Foi-lhe dada total liberdade discursiva, de modo a que expressasse os seus pontos de vista da forma que mais lhe parecesse conveniente. Como se pode depreender, este bloco da entrevista constituiu mais um instrumento de recolha de dados que nos poderá auxiliar a compreender as representações dos sujeitos face à CCI, em articulação com os dados recolhidos noutros momentos e com base noutros instrumentos de captação de dados, numa dinâmica de triangulação com vista à validação factual do modelo descritivo de CCI que pretendemos construir a partir do discurso dos sujeitos.

O quarto bloco tinha como objetivo a legitimação do modelo descritivo de CCI que tínhamos construído no âmbito de uma primeira abordagem aos dados, resultante das vozes dos sujeitos investigativos em relação a esta competência e à sua pertinência no contexto global atual. Para o efeito, convidámos as entrevistadas a participarem mais ativamente na investigação, ‘vestindo a pele’ de investigadoras ou de copilotas, analisando o modelo descritivo decorrente dessa nossa primeira abordagem aos dados (anexo 4.5.4.), numa lógica de validação de dados designada na literatura de “member checks” ou “verificação pelos intervenientes”. Desta forma, pretendemos

¹¹² O documento com enunciados orientadores desta parte da narrativa está disponível no anexo 4.5.3.

enriquecer o nosso modelo incluindo os olhares das entrevistadas, parceiras de investigação, triangulando as nossas observações e interpretações dos dados com o sentir dos próprios sujeitos (o guião de perguntas para este bloco da entrevista encontra-se no anexo 4.5.5.).

Por fim, o último bloco constituiu o fecho da entrevista, momento em que a entrevistada foi convidada a avaliar o decorrer da entrevista.

Sendo o instrumento de captação de dados as entrevistas, que, neste caso foram gravadas em formato áudio, os dados propriamente ditos constituem-se como transcrições dessas entrevistas. De forma a ser o mais fiel possível ao discurso dos sujeitos entrevistados, procurámos ter em atenção aquando da transcrição, não só “a captação das palavras usadas”, mas também “outros aspectos, tais como a pontuação do discurso (as pausas e o tom de voz)” (Amado, 2009, pp. 190, 191). Para que isso fosse possível, foi imprescindível o facto de termos centralizado todas as funções relacionadas com as entrevistas, desde a planificação, à transcrição na sua totalidade¹¹³, passando pelo próprio ato de entrevistar e de analisar os dados, na mesma pessoa: a investigadora principal deste estudo. Graças a esta centralização de todas as tarefas, foi possível garantir uma maior fidelidade às palavras dos informantes. Importa salientar que seguimos, na transcrição, uma convenção de transcrição de entrevistas baseada na de Andrade & Araújo e Sá (1995), que se encontra em anexo (anexo 5.1.).

¹¹³ As transcrições integrais das entrevistas encontram-se disponíveis para consulta no anexo 5.

3.4. Momentos de introspeção – refletindo sobre o estudo

Não dormiu bem, sonhou com uma nuvem de palavras que fugiam e se dispersavam enquanto ele as ia perseguindo com uma rede de caçar borboletas e lhes rogava Detenham-se, por favor, não se mexam, esperem aí por mim. Então, de repente, as palavras pararam e juntaram-se, amontoaram-se umas sobre as outras como um enxame de abelhas à espera de uma colmeia onde se deixassem cair, e ele, com uma exclamação de alegria, lançou a rede
(Saramago, 2004, p. 290).

Apesar da secção “Momentos de Introspeção” surgir, no âmbito da organização desta narrativa, após as etapas preliminares, de construção do roteiro metodológico e de implementação do roteiro investigativo-formativo, isso não significa que tenhamos refletido acerca do estudo apenas na sua fase final, numa lógica espalhada e sequencial da investigação. Na verdade, e como já tivemos oportunidade de referir, o espírito reflexivo acerca do estudo acompanhou-nos ao longo de toda a viagem, o que nos levou, em vários momentos, a proceder a ajustes vários no que se refere à metodologia de investigação adotada, dentro do espírito de um *interactive model* (Maxwell, 1997), como pensamos ter ficado explícito no subcapítulo 3.2. Construindo o roteiro metodológico.

Contudo, neste momento da narrativa, centramo-nos nos momentos introspectivos referentes especificamente à fase de análise dos dados, motivo pelo qual este é o contexto em que enunciamos, de uma forma muito geral, as coordenadas que orientam a nossa análise, coordenadas essas que serão definidas e explicitadas de forma mais aprofundada no capítulo que se segue, relativo à análise dos dados e discussão dos respetivos resultados.

Posto isto, nas páginas que se seguem refletimos acerca das razões que nos levaram a considerar que a metodologia de análise de conteúdo é a que melhor se adapta quer às nossas questões de investigação, centradas particularmente na compreensão do que pensam e sentem os sujeitos, quer à natureza dos dados recolhidos, maioritariamente de índole narrativa e biográfica. Para além disso, faremos uma breve referência ao processo de construção dos dispositivos de análise, aos seus avanços, recuos e vaivéns, bem como aos copilotos que nos auxiliaram a ‘encontrar o Norte’, ou seja, a construir os modelos de análise que, no nosso entender, melhor se adaptam às finalidades deste estudo. Como referimos, trata-se de uma breve incursão pelas dinâmicas de construção dos modelos de análise, visto que, no capítulo seguinte, referente à análise de dados propriamente dita, nos focalizamos com mais pormenor e profundidade sobre essas dinâmicas.

3.4.1. Coordenadas para a análise

Dada a natureza narrativa da grande maioria dos dados que recolhemos no âmbito quer do *Portefólio Profissional*, quer das “entrevistas narrativas e de confrontação”, os dois principais instrumentos de recolha de dados do nosso estudo, quer ainda no âmbito das notas de campo do *Diário do Investigador* e das intervenções dos sujeitos na plataforma *Galanet*, a metodologia de análise que nos pareceu mais adequada foi a *análise de conteúdo*. Importa salientar que, apesar de, no âmbito da plataforma *Galanet*, os dados recolhidos, isto é, as intervenções dos sujeitos terem sido por eles inseridas na plataforma em contextos de comunicação eletrónica, de natureza interativa, portanto, o nosso objetivo de análise não se prende com a compreensão da forma como os sujeitos constroem sentido em contextos de interação, pelo que não adotaremos como metodologia de análise destes dados em particular a análise de discurso.

Posto isto, sendo o nosso objetivo, durante o processo de análise dos dados, construir, a partir das palavras dos sujeitos, uma teoria acerca da formação de professores de línguas para a CCI, enraizada nos dados, mas enquadrada pelos nossos quadros de referência teóricos, identificamo-nos com a metodologia de *análise de conteúdo*, de carácter *semi-indutivo* (Maroy, 1997), nomeadamente com as suas variantes de *análise temática* e de *análise formal* (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A *análise temática* configurou-se-nos como o tipo de análise que mais se prestava à análise dos dados recolhidos através do *Portefólio Profissional*, da plataforma *Galanet* e do *Diário do Investigador*, dadas as potencialidades deste tipo de análise para “revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (ibidem, p. 228). Assim, pareceu-nos que a *análise categorial* das narrativas e do discurso dos sujeitos poderia ser a mais adequada ao tipo de dados e às nossas questões de investigação, pois, através da definição de categorias de análise a partir dos dados e da comparação entre as frequências de cada uma delas, poderíamos construir modelos de análise de características heurísticas e inferenciais, embora, e voltamos a sublinhar, enquadradas pelos nossos referenciais teóricos, não limitando o modelo à identificação das categorias (dimensões e/ou componentes), mas inferindo ainda quais as categorias do modelo que os sujeitos mais valorizaram, baseando-nos na hipótese de que “uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor” (ibidem, p. 228). Isto significa que, apesar da natureza qualitativa do nosso estudo e das metodologias de investigação utilizadas, fomos permeáveis à influência de metodologias quantitativas no que diz respeito a esta opção pela *análise categorial* dos dados, o que se pode configurar como mais uma característica que confere mais sentido ainda à identificação entre este estudo e a metáfora da mestiçagem metodológica.

Já no que diz respeito aos dados captados através das “entrevistas narrativas e de confrontação”, considerámos que a *análise temática* poderia não nos dar conta da complexidade e

profundidade dos dados, pelo que sentimos necessidade de complementar essa análise com uma variante da análise de conteúdo, a *análise formal*, que incide “principalmente sobre as formas de encadeamento do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 228). Neste quadro, pareceu-nos que a *análise da enunciação*, isto é, aquela que “incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora” (ibidem, p. 229), permitir-nos-ia uma análise mais profunda e complexa do discurso dos sujeitos, mantendo-nos particularmente atentas às dinâmicas da organização do discurso, nomeadamente à ordem das sequências, às repetições, às pausas e quebras do ritmo. Para que este tipo de análise fosse possível, a metodologia da “escuta ativa” e a atenção dada aos elementos não-verbais e para-verbais durante as transcrições das entrevistas constituíram uma mais-valia.

Posto isto, norteadas por estas coordenadas de análise, mergulhámos nos dados através de um procedimento *semi-indutivo*, organizado em torno de três etapas: trabalho de descoberta; trabalho de codificação e comparação; e discussão e validação das hipóteses (Maroy, 1997). Estas etapas, à semelhança do nosso estudo, não podem ser conceptualizadas numa lógica linear e de sucessão, existindo “muitas idas e voltas entre a classificação, a comparação e a interpretação” (ibidem, p. 128), isto é, avanços, recuos e vaivéns, numa lógica espiralada e recursiva da construção dos próprios dispositivos de análise dos dados.

Importa salientar que, apesar do carácter essencialmente heurístico dos dispositivos de análise construídos a partir dos dados, numa lógica indutiva, estamos conscientes de que os nossos quadros teóricos deram um forte contributo para a definição das categorias de análise e arrumação dos dados nessas categorias. Contudo, os dispositivos de análise não foram construídos a partir dos quadros teóricos, numa lógica dedutiva, os quadros teóricos serviram antes para nos fornecer um conhecimento holístico sobre a temática em estudo que nos possibilitou olhar os dados de uma forma mais atenta e mais sensível “ao significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2009, p. 236). Posto isto, ancoradas às nossas certezas, aos nossos quadros teóricos, navegámos pelo oceano de incertezas que são os nossos dados, e, a partir da interação entre o que dizem os sujeitos e os nossos referenciais teóricos, inferimos, a partir das palavras dos sujeitos, as categorias de análise que integram os dispositivos de análise que sustentarão as conclusões do nosso estudo.

Destacamos ainda outro fator que, na nossa perspetiva, foi crucial para validar os dispositivos de análise: o *feedback* (Maxwell, 1997). Já falámos aqui de um tipo de *feedback* que foi a verificação de um dos dispositivos de análise pelos próprios intervenientes, metodologia denominada de *member cheks*. No entanto, para além desse *feedback* dos intervenientes, gostaríamos de realçar um outro tipo de *feedback*, o dos pares, isto é, de outros investigadores da área das Ciências da Educação, desde a investigadora orientadora do presente estudo, em todos os

momentos; aos colegas do L@LE, no âmbito de seminários científicos e de conversas informais; passando pela equipa do Professor Michael Byram da *School of Education* da Universidade de Durham (Reino Unido), aquando do estágio que efetuámos nesta instituição; e pelos vários investigadores que, no âmbito de comunicações científicas e publicações com *referees* em que tivemos a oportunidade de refletir sobre este estudo, teceram críticas e nos deram sugestões que nos ajudaram a (re)definir continuamente o nosso rumo.

Assim, através do cruzamento entre os dados obtidos em diferentes contextos, através de instrumentos de recolha de dados diversificados e analisados através de metodologias complementares e múltiplos olhares, consideramos ter tomado um conjunto eficaz de cuidados no sentido de validar as conclusões que poderemos vir a retirar da análise dos dados.

Por fim, após análise de conteúdo dos dados captados¹¹⁴ durante e após o programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*, procedemos à redação deste relatório, espécie de memorial do maratonista de que fala Peixoto (2000), que deu a volta ao mundo para se encontrar e que, quando se encontrou, já não era o mesmo. Estas transformações que estiveram subjacentes ao nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional foram objeto de reflexão ao longo deste capítulo, relativo à identificação das direções tomadas e à reflexão acerca dos motivos que nos levaram a ir por estes caminhos e não por outros, igualmente possíveis e recomendados, e que nos levaram ainda a fazer determinados desvios, determinadas paragens, determinadas inversões de marcha e determinados atalhos.

Explicitados, portanto, os caminhos percorridos ao longo da viagem, eis que chegou o momento de iniciarmos a última etapa, a da recordação. No próximo capítulo, olharemos os *souvenirs* e as fotografias (leia-se, os dados), com o intuito de melhor conhecer os companheiros da nossa viagem, por um lado, e de melhor compreender quais os ganhos que esta experiência de investigação/formação poderão ter trazido para eles e para o campo da formação de professores para a abordagem intercultural.

¹¹⁴ As grelhas de análise dos dados, resultado deste trabalho, estão disponíveis para consulta no anexo 6.

Capítulo 4.

Analisando as vozes dos sujeitos...

Porto de passagem...

A viagem não acaba nunca. (...) É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
(Saramago, 1984)

Descrita em pormenor a *viagem* por nós empreendida, desde a etapa da preparação à da experiência propriamente dita, refletindo acerca das adaptações que o percurso escolhido foi sofrendo, eis que chegou o momento da recordação da *viagem*, etapa em que nos propomos a analisar os *souvenirs* (dados) que fomos recolhendo ao longo da experiência.

Tal como nos sugere o mote escolhido para este capítulo, “a viagem não acaba nunca”, perpetua-se, pois sempre que a recordamos, olhando as fotografias e as lembranças que dela guardamos, repetimo-la. Contudo, esta repetição é sempre uma nova experiência, pois, com o distanciamento que o tempo nos dá, o olhar retrospectivo consubstancia-se sempre num novo olhar, que nos permitirá “ver o que não foi visto” ou “ver outra vez o que se viu” (Saramago, 1984), mas sob outra perspetiva.

Esta revisitação da *viagem* é, portanto, o que nos propomos fazer ao longo do presente capítulo, olhando os dados e cruzando perspetivas, com o intuito de “traçar caminhos novos” ao lado daqueles que por nós, e pelos nossos sujeitos, foram percorridos, com o intuito de contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas (finalidade pessoal – cf. Figura 29).

Para este efeito, procuramos, nas páginas que se seguem, ir ao encontro das finalidades investigativas e práticas subjacentes ao nosso estudo, ou seja, explicitar as representações dos sujeitos em relação à educação intercultural em geral e à CCI em particular (finalidades investigativas); e identificar princípios e/ou estratégias de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI (finalidades práticas).

Com este intuito, analisámos os *Portefólios Profissionais* das nove professoras em formação que integram a nossa amostra, o *Diário do Investigador*, as intervenções delas na sessão de formação “Entre Línguas e Culturas” da plataforma europeia *Galanet*, e as nove “entrevistas narrativas e de confrontação” que realizámos um ano após o final do programa de investigação/formação *O Professor Intercultural*. A técnica de análise de dados privilegiada foi a análise de conteúdo, de cariz semi-indutivo, cruzando o conhecimento teórico disponível na

literatura da especialidade (e revisto nos dois capítulos de aprofundamento teórico deste estudo) e as vozes dos nossos sujeitos.

De forma a melhor nos orientarmos nesta fase de revisita da *viagem*, decidimos adotar o seguinte itinerário:

i) num primeiro momento, apresentamos e caracterizamos (do ponto de vista profissional e linguístico-comunicativo) as nossas companheiras de *viagem*, isto é, as nove professoras que integram a nossa amostra;

ii) posteriormente, descrevemos a forma como elas se posicionam relativamente à educação intercultural (que pertinência vislumbram nesta abordagem do ensino das línguas, que possibilidades e constrangimentos veem na sua integração escolar, que recomendações fazem para que essa integração se efetive, que aspetos de um perfil profissional associam a um professor de línguas num mundo de diversidade);

iii) num terceiro momento, descrevemos as suas representações acerca da CCI (que atitudes, conhecimentos e capacidades a integram, como conceptualizam o seu desenvolvimento);

iv) e, num último momento, refletimos acerca da avaliação que fazem do percurso de formação experienciado, com o intuito de perceber quais os seus contributos e/ou constrangimentos ao DPD das professoras em formação, assim como quais as recomendações que, de acordo com a sua experiência, fazem para a formação de professores de línguas para a educação intercultural.

Com este itinerário, pretendemos revisitar a *viagem* e “traçar novos caminhos” ao lado dos trilhos por nós percorridos, nomeadamente no que se refere à identificação de princípios e/ou estratégias de formação para a diversidade linguística e cultural, a partir das vivências e reflexões dos nossos sujeitos, dentro dos pressupostos de uma didática profissional “*em movimento*”, ou seja, de “uma didática (auto)reflexiva e intimamente associada à resignificação da experiência educativa [e formativa, acrescentamos nós] e da identidade profissional” (Vieira, 2011, p. 12).

4.1. Apresentação e caracterização dos sujeitos

Antes de iniciarmos a fase do prolongamento da *viagem*, “em memória, em lembrança, em narrativa” (Saramago, 1984), revisitando os dados, importa caracterizar as nossas companheiras de *viagem*, ou seja, os sujeitos do estudo. Para o efeito, e de acordo com os dados recolhidos através das secções “O Meu Perfil Linguístico-comunicativo”, “O Meu Perfil Profissional” e “O Meu Diário de Bordo” dos seus *Portefólios Profissionais*, assim como das “entrevistas narrativas e de confrontação”, passamos de seguida à caracterização profissional e linguístico-comunicativa das nove professoras de línguas que seleccionámos como sujeitos¹¹⁵ do presente estudo.

4.1.1. Perfil profissional

Importa começar por explicitar que, no que se refere à constituição da nossa amostra, seleccionámos três professoras de cada um dos três percursos de formação possíveis (cf. Tabela 15), como tentamos clarificar na tabela que se segue¹¹⁶:

Caraterísticas profissionais	Percurso I (Curso de formação)		Percurso II (Oficina de formação)		Percurso III (Plano de formação integral)	
	Total de inscrições: 9	Amostra: 3	Total de inscrições: 4	Amostra: 3	Total de inscrições: 3	Amostra: 3
Género	Feminino: 9	3	Feminino: 4	3	Feminino: 3	3
Idade	31 a 40: 1	0	31 a 40: 1	1	31 a 40: 1	1
	41 a 50: 6	2	41 a 50: 3	2	41 a 50: 1	1
	51 a 60: 2	1			51 a 60: 1	1
Habilitações académicas	Licenciatura: 8	3	Licenciatura: 2	1	Licenciatura 2	2
	Mestrado: 1	0	Mestrado: 2	2	Pós-graduação: 1	1
Línguas para que estão habilitadas a lecionar	Português: 3	1 (1)	Português: 3	2 (1)	Português: 3	3 (3)
	Inglês: 7	2 (2)	Francês: 3	2 (2)	Inglês: 2	2 (0)
	Alemão: 6	2 (0)	Inglês: 2	2 (1)	Francês: 1	1 (1)
	Latim: 2	1 (0)				
	Grego: 2	1 (0)				

¹¹⁵ Ao longo da análise e discussão dos dados, utilizamos as seguintes codificações para referir os sujeitos do estudo:

- sujeitos que frequentaram apenas o curso: CF1, CF2 e CF3;
- sujeitos que frequentaram apenas a oficina: OF1, OF2 e OF3;
- sujeitos que frequentaram todo o plano de formação: PI1, PI2 e PI3.

¹¹⁶ Os dados constantes na tabela foram retirados das secções “Identificação” e “O Meu Perfil Profissional” (entradas 1 a 5) do *Portefólio Profissional*.

Níveis de ensino onde lecionam	3º Ciclo: 2 Secundário: 4 3º Ciclo e Secundário: 3	1 2 0	3º Ciclo e Secundário: 4	3	Secundário: 2 3º Ciclo e Secundário: 1	2 1
Anos de experiência	16 a 25: 2 Mais de 25: 7	0 3	16 a 25: 1 Mais de 25: 3	1 2	16 a 25: 1 Mais de 25: 2	1 2
Categoria profissional	Nomeação definitiva em QE: 9	3	Nomeação definitiva em QE: 4	3	Nomeação definitiva em QE: 3	3

Tabela 23 – Caraterização profissional dos sujeitos

No que concerne a seleção dos sujeitos nos percursos I e II, a escolha coincidiu com a anteriormente explicitada (cf. capítulo 3) para a seleção dos sujeitos a entrevistar, a saber: escolhemos aqueles que apresentavam perfis profissionais diferenciados, relativamente às línguas de ensino, às escolas onde lecionavam e ao seu percurso profissional e académico, ou, por outras palavras, que evidenciassem aspetos “em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009, p. 186). Pretendíamos, desta forma, reunir um conjunto de diferentes pontos de vista sobre as questões que constituem o nosso objeto de estudo, que nos permitissem integrar perspetivas diferenciadas, de acordo com as especificidades dos contextos educativos e percursos individuais de cada um dos sujeitos.

A nossa amostra é, portanto, constituída por nove sujeitos do sexo feminino, seis licenciadas, duas mestres e uma pós-graduada; sete com mais de 25 anos de experiência como docente de línguas e duas com uma experiência entre os 16 e os 25 anos de serviço; todas pertencentes ao Quadro de Escola (QE) das instituições de ensino público português onde trabalham. Trata-se, assim, de um grupo de docentes bastante experiente e que faz parte integrante do ‘workplace landscape’ (Beijaard et al., 2000), ou seja, da cultura dos seus contextos profissionais.

Em relação aos níveis de ensino com que trabalhavam no ano letivo em que o estudo foi implementado (2006/2007), uma professora estava apenas com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (percurso I), quatro estavam com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (três do percurso II e uma do percurso III) e quatro estavam apenas com alunos do Ensino Secundário (duas do percurso I e duas do percurso III).

No que diz respeito às línguas que ensinam, esclarecemos que todas as docentes estão habilitadas a ensinar mais do que uma língua (moderna ou clássica). No ano letivo em que os dados foram recolhidos, três professoras estavam a lecionar apenas Língua Portuguesa (uma do percurso I e duas do percurso III), duas lecionavam apenas Francês (ambas do percurso II), duas lecionavam apenas Inglês (ambas do percurso I), uma lecionava Língua Portuguesa e Inglês (percurso II) e outra lecionava Língua Portuguesa e Francês (percurso III). Os números entre parênteses na coluna respeitante às línguas de ensino (cf. Tabela 23) referem-se precisamente ao número de professoras que, nesse ano letivo, lecionavam as línguas em questão.

Quanto às representações acerca do seu ‘*actual self*’ (Lauriala & Kukkonen, 2003), isto é, a forma como se retratavam como professoras de línguas no momento da recolha de dados, foi-nos possível identificar 69 unidades de conteúdo (UC) referentes às suas qualidades e 23 UC referentes aos seus principais defeitos¹¹⁷. Já no que se refere às competências profissionais que gostariam de adquirir (‘*ideal self*’ - Lauriala & Kukkonen, 2003)¹¹⁸, identificámos 24 UC.

No que se refere ao modelo de análise adotado, organizámos as UC identificadas em torno de três macrocategoria, precisamente as dimensões da IPD que, ao longo do capítulo 2, seguindo a linha de pensamento de Pinho (2008), destacámos: a *dimensão (inter)pessoal*; a *dimensão interventivo-curricular*; e a *dimensão político-social*. Como categorias, elegemos, por um lado, os papéis associados à IPD do professor de línguas (cf. Tabela 3) e, por outro, as competências associadas à sua CPD (cf. Tabela 4), mencionadas e explicitadas também no capítulo 2. Os descritores de cada uma das categorias não foram definidos à partida. Todavia, no que às categorias relativas às competências integrantes da CPD diz respeito, o conhecimento teórico construído permitiu-nos organizar as vozes dos sujeitos em torno de determinadas atitudes, de determinados conhecimentos e de determinadas habilidades mencionados na literatura da especialidade. Na figura que se segue, sistematizamos o modelo de análise que orientou o tratamento dos dados¹¹⁹ referentes às representações das nossas formandas relativamente à IPD e à CPD associadas ao professor de línguas, tanto no que se refere ao ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’, que analisaremos de seguida, como no que se refere ao ‘*ought self*’, que analisaremos no próximo subcapítulo. Importa salientar que, neste modelo de análise, apenas integramos as macrocategoria e as categorias, ambas de natureza *etic*. Os descritores serão apresentados em detalhe aquando da apresentação e discussão dos dados.

¹¹⁷ Estes dados foram recolhidos a partir das respostas dos sujeitos nas entradas 8 e 9 da secção “O Meu Perfil Profissional” dos seus *Portefólios Profissionais*, dos registos na secção “O Meu Diário de Bordo” e durante as “entrevistas narrativas e de confrontação”. De forma a sinalizar a origem dos dados, sempre que citamos as vozes dos sujeitos, utilizaremos a seguinte codificação, que será mantida ao longo de todo o capítulo de análise e discussão dos dados:

* PP – secção “O Meu Perfil Profissional”, do *Portefólio Profissional*;

* DBCF – secção “O Meu Diário de Bordo”, nomeadamente as reflexões feitas no âmbito do Curso de Formação (estas são numeradas, por isso, à frente da sigla DBCF surgirá sempre um número);

* DBOF – secção “O Meu Diário de Bordo”, nomeadamente as reflexões feitas no âmbito da Oficina de Formação (estas também são numeradas, logo, à frente da sigla DBOF surgirá sempre um número);

* EN – “Entrevistas narrativas e de confrontação”.

¹¹⁸ As representações dos sujeitos relativamente ao ‘*ought self*’ (Lauriala & Kukkonen, 2003), ou seja, “o sentido, por parte do sujeito e dos outros, dos deveres, das obrigações ou das responsabilidades, que também reflectem as normas da cultura profissional” (Pinho, 2008, p. 48), serão analisadas ainda nesta secção, quando refletirmos acerca dos aspetos que os sujeitos associam ao perfil do professor de línguas atual, inserido em contextos multilingues e multiculturais.

¹¹⁹ A grelha de análise destes dados pode ser consultada no anexo 6.3. – Representações sobre a profissão.

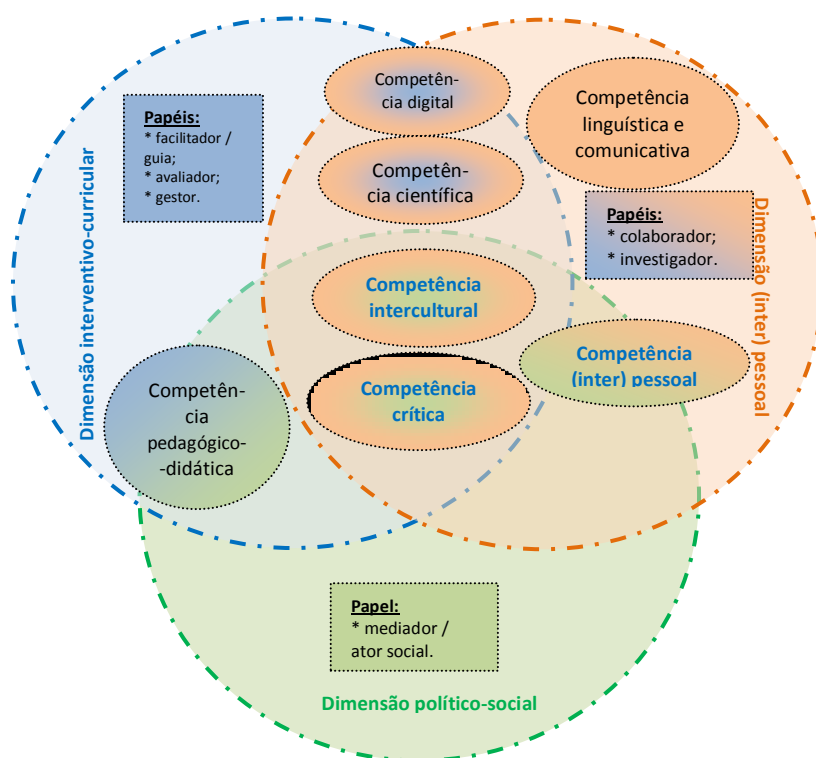


Figura 39 – Modelo de análise das representações acerca da IPD e da CPD

Como se pode depreender, tal como nos sugere Pinho (2008), as três macrocategorias são vistas como interdependentes, interpenetrando-se, numa dinâmica complexa e integrada. Como tal, certas categorias (aqui, papéis e competências associados ao professor de línguas) podem remeter simultaneamente para mais do que uma macrocategoria. De forma a ilustrar essa complexidade e interdependência, recorreremos a uma combinação de cores, associando o azul à *dimensão interventivo-curricular*, o laranja à *dimensão (inter)pessoal* e o verde à *dimensão político-social*, e utilizámos uma mistura destas cores para dar conta das categorias passíveis de se integrarem em mais do que uma macrocategoria. Para além disso, tentámos colocar essas mesmas categorias nas interseções entre as esferas correspondentes a cada uma das três macrocategorias.

Importa ainda relembrar que, no que concerne o tratamento dos dados, optámos por utilizar uma abordagem mista, combinando as abordagens qualitativa (mais atenta ao conteúdo) e a quantitativa (mais atenta à frequência das UC), com o intuito de identificar as categorias e descritores que os sujeitos mais valorizam nos seus discursos. Tal como Quivy & Campenhoudt (2008), consideramos que a frequência com que emerge no discurso uma dada categoria ou descritor é sintomática da pertinência que os sujeitos lhe conferem. Neste quadro, ao longo da análise, relacionaremos dados de estatística descritiva a cada uma das categorias e descritores, indicando o número de UC identificadas nos discursos (orais e escritos) das nossas professoras que remetem para cada categoria e descritor em particular.

Explicitada a natureza complexa e dinâmica do modelo de análise, centremo-nos, agora, nas representações acerca do ‘*actual self*’, nomeadamente nas principais qualidades que as professoras reconhecem na sua CPD. No gráfico que se segue apresentamos a distribuição das 69 UC referentes às principais qualidades enquanto professores de línguas mencionadas:

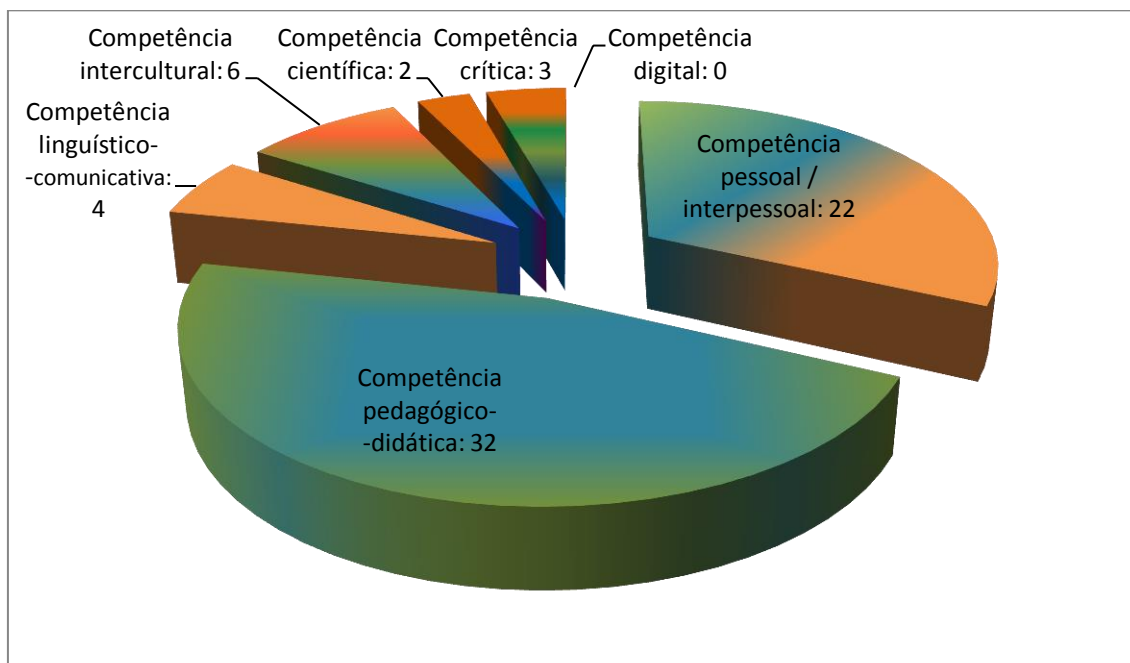


Gráfico 1 – Representações dos sujeitos sobre a CPD - qualidades (*actual self*)

Como se pode depreender, destacam-se duas competências, a saber: a *pedagógico-didática* e a *pessoal / interpessoal*. De seguida, as docentes referem a *competência intercultural*; em quarto lugar, surge a *competência linguístico-comunicativa*; depois, a *competência crítica*; e, por fim, a *competência científica*. Não houve qualquer referência à *competência digital*.

Uma vez que utilizámos o mesmo espectro de cores utilizado na Figura 39 para dar conta das relações entre as competências associadas ao professor de línguas e as dimensões da sua IPD, facilmente se verifica que não existe uma cor que se destaque, ou seja, existe um certo equilíbrio na importância atribuída às três dimensões, o que remete para a complexidade inerente, tanto à IPD, como à CPD (que a integra), ilustrando a profunda imbricação entre as suas diversas componentes, tal como já ficou explícito anteriormente (cf. capítulo 2).

No que se refere à *competência pedagógico-didática*, a mais referida pelos sujeitos, os descritores mencionados e respetivas UC, encontram-se explicitados no gráfico abaixo:

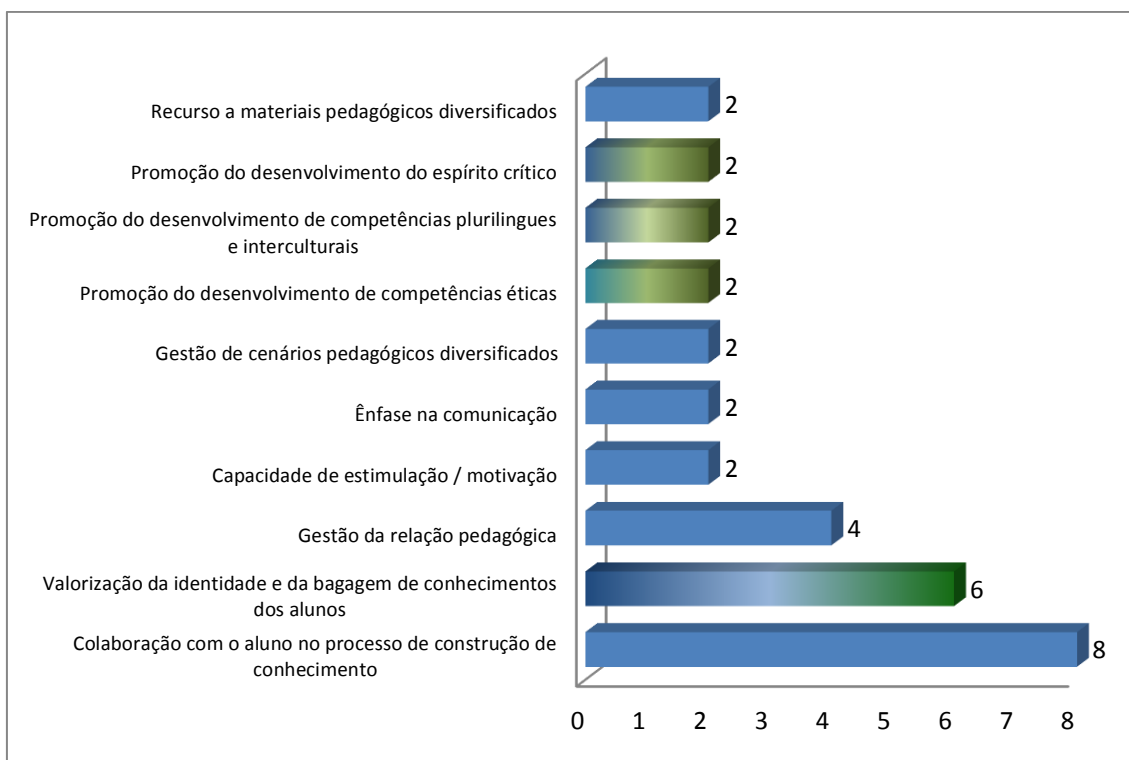


Gráfico 2 – Representações sobre a competência pedagógico-didática – qualidades (*actual self*)

De acordo com os nossos resultados, a relação com os alunos parece ser o aspeto mais valorizado da *competência pedagógico-didática* das professoras, totalizando 20 das 32 UC identificadas. Neste quadro, destacam-se os seguintes descritores:

i) a “colaboração com o aluno no seu processo de construção de conhecimento”, ou, nas palavras de uma das professoras, “*procurar facilitar a aprendizagem ao aluno; ajudá-lo efectivamente na aprendizagem da língua no espaço da sala de aula; não parto do princípio de que o trabalho terá que ser mais do aluno do que meu*” [OF1-PP];

ii) a “valorização da identidade e da bagagem de conhecimentos dos alunos”, presente, por exemplo, nestas palavras, “*agora numa aula sou capaz de / tendo perante mim um aluno ahm falante ahm daqui ou de acolá / ahm ter também o cuidado de saber também o que é que esse aluno tem para me contar o que tem (...) para comunicar aos outros o que é que tem para partilhar*” [PI1-EN];

iii) a “gestão da relação pedagógica”, graças, no parecer de um dos sujeitos, ao facto de “*ter alguma formação sobre estratégias de ensino e tentar fazer uso delas aquando da prática*” [OF2-PP];

iv) e a “capacidade de estimulação / motivação” dos seus alunos, ou seja, procurar “*motivar o outro para que possa estar permanentemente interessado em aprender*” [PI3-PP].

Outro aspeto bastante valorizado na *competência pedagógico-didática* prende-se com os objetivos que os sujeitos assumem como norteadores da sua ação didática, em consonância com as

mais recentes orientações e abordagens didáticas, associando o professor de línguas ao papel de *mediador / ator social*. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de:

i) uma competência comunicativa, presente no descritor “ênfase na comunicação”, salientando-se a importância do desenvolvimento de “*competências discursivas e estratégicas*” [CF2-PP] e valorizando “*o conteúdo ahm os valores que o aluno me apresenta nas suas respostas / do que até a forma (...) porque ele transmitiu-os (...) conseguiu comunicar comigo*” [CF1-EN];

ii) de “competências plurilíngues e interculturais”, incentivando “*os alunos a estabelecerem contacto com jovens de outras nacionalidades*” [CF2-PP] e/ou promovendo intercâmbios como forma de “*proporcionar isso aos alunos / porque esse contacto com outros mundos e o terem de se desvencilhar na comunicação (...) é mais uma oportunidade para estar em contacto com o outro que é diferente*” [OF3-EN];

iii) de “competências éticas”, procurando desconstruir as representações dos seus alunos (“*elas têm algumas ideias pré-concebidas e portanto nós / sentimos isso e procuro lutar contra esse tipo de raciocínio*” – OF1-EN) e enfatizando a importância da educação em línguas para uma abertura efetiva em relação ao Outro (“*tenho posto bastante a tónica nesta necessidade de estarmos abertos (...) que é importante aprender línguas que é importante conhecermos o outro*” – CF2-EN);

iv) e “de espírito crítico”, transmitindo aos alunos “*a necessidade de estarmos muito atentos mesmo / sermos críticos ahm para tentar viver melhor*” [CF2-EN].

Por fim, a “gestão de cenários pedagógicos diversificados” e o “recurso a materiais pedagógico-didáticos diversos” (com 2 UC cada) constituem também aspetos valorizados pelas professoras na sua *competência pedagógico-didática*, aspetos estes mais diretamente relacionados com o papel de *gestor* de cenários pedagógicos.

Importa salientar que, ao contrário do que a denominação de *competência pedagógico-didática* possa sugerir, esta competência não se articula apenas com a *dimensão interventivo-curricular*. Na verdade, tal como ilustra o jogo de cores no Gráfico 2 (e as próprias vozes das professoras), determinados descritores remetem também para a *dimensão político-social*, a saber: a “promoção do desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais”, “de competências éticas” e “de espírito crítico”, assim como a “valorização da identidade e da bagagem de conhecimentos dos alunos”, totalizando 12 UC (de um total de 32), numa clara alusão à imbricação entre o espírito que perpassa os mais recentes discursos da DL e das políticas educativas (nomeadamente transnacionais) e a forma como os sujeitos conceptualizam a sua ação didática.

Relativamente à segunda competência mais valorizada pelos sujeitos, a *pessoal / interpessoal*, que totalizou 22 UC, esta parece integrar 12 descritores, tal como ilustra o Gráfico 3:

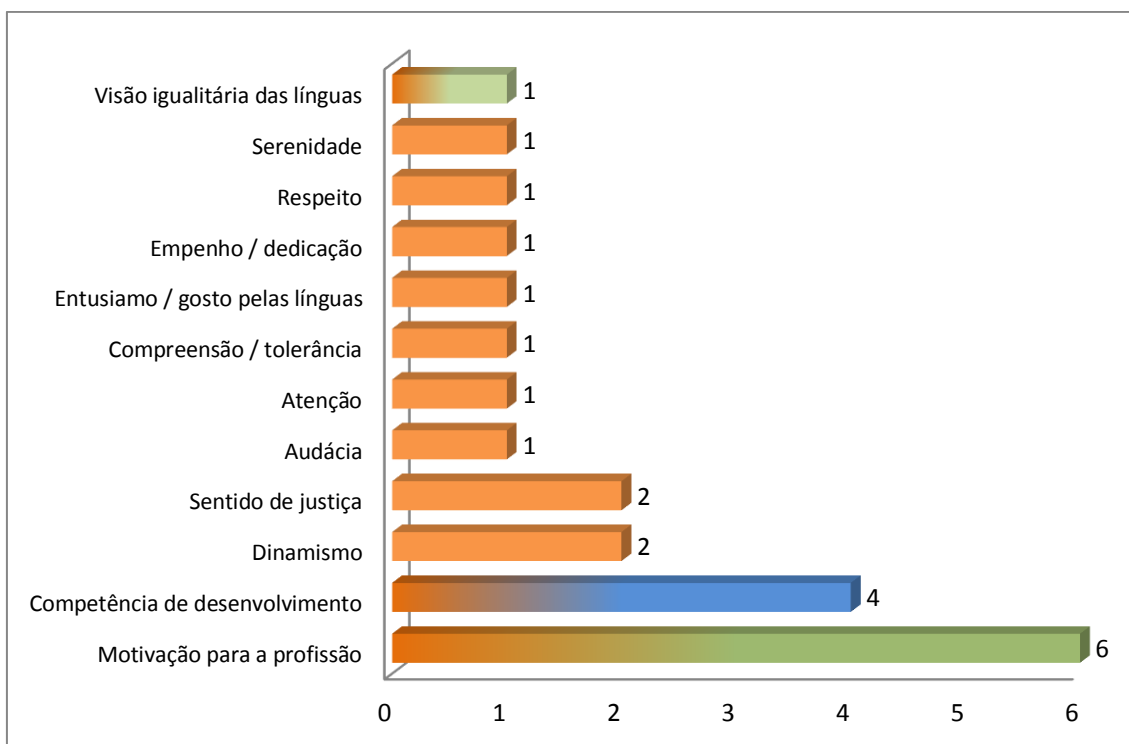


Gráfico 3 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal – qualidades (*actual self*)

Como indica o espectro de cores patente no gráfico acima, esta competência, apesar da sua profunda e natural relação com a *dimensão (inter)pessoal*, articula-se tanto com a *dimensão interventivo-curricular* (“competência de desenvolvimento”), como com a *dimensão político-social* (“motivação para a profissão”; “visão igualitária das línguas”), sendo que os descritores ‘mestiços’ totalizam 11 das 22 UC.

Os dois descritores mais presentes nas vozes dos sujeitos remetem, por um lado, para o gosto pela profissão e pela missão que lhe está subjacente, numa íntima articulação com a *dimensão político-social* (“*assumo que a minha principal qualidade enquanto professora de línguas é o enorme gosto que sinto em ensinar o outro a aprender*” – PI3-PP; “*gosto do que faço, pelo que consigo transmitir este gosto pelas LE aos alunos*” – CF1-PP); e, por outro lado, para o gosto pela constante atualização do conhecimento, que passa, na perspetiva dos nossos sujeitos pela “*curiosidade e gosto pela inovação*” [OF3-PP] e pela procura constante em se atualizar “*face às orientações didáticas do ensino das línguas e compreendê-las à luz dos respectivos contextos*” [OF2-DBOF7], ilustrando esta última passagem o porquê da articulação deste descritor com a *dimensão interventivo-curricular*. Os restantes descritores referem-se a características de natureza exclusivamente pessoal, ligadas a traços da personalidade dos indivíduos que, na perspetiva dos nossos sujeitos, têm uma influência positiva na sua ação profissional. A única exceção prende-se com o descritor referente à visão igualitária das línguas, que, de acordo com as palavras do sujeito que o mencionou, coloca em íntima articulação as *dimensões (inter)pessoal e a político-educativa*:

“dizia exatamente isso que não / que não reconhecia o domínio de uma língua sobre as outras porque todas as línguas e todas as culturas tinham o seu valor e havia que o reconhecer / e ahm porque os miúdos devem pensar que por eu ser professora de inglês / sou defensora de que o inglês seja a língua universal e que é isso que quero que eles me digam (...) por isso eu acho que eles ficaram um bocado surpresos com essa conclusão final do texto que todas as línguas são importantes” [OF3-EN].

A terceira competência mais valorizada nos discursos dos sujeitos é a *competência intercultural*, com 6 UC, distribuídas pelos três descritores presentes no gráfico abaixo:

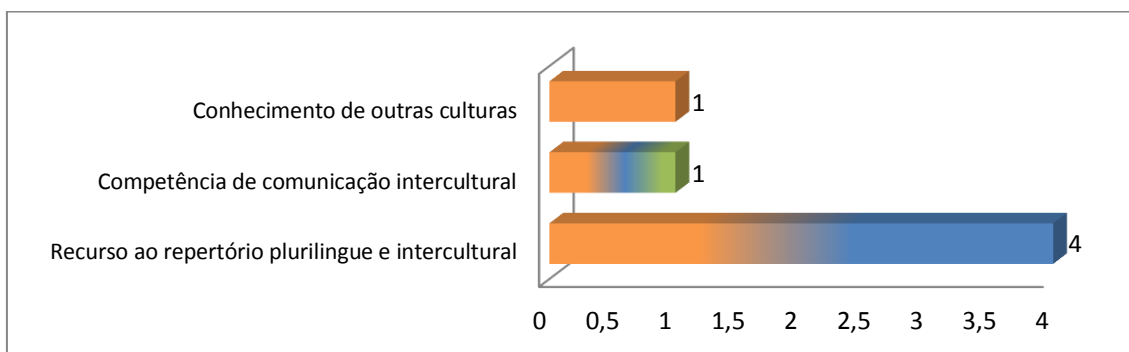


Gráfico 4 - Representações sobre a competência intercultural - qualidades (*actual self*)

Como se pode depreender, o descritor referente ao recurso dos sujeitos ao seu repertório plurilingue e intercultural foi o mais valorizada. Trata-se da capacidade para comparar “*estruturas e vocabulário das diferentes línguas (Ingl., Fr., Alemão e L.P.)*” [CF2-PP] que integram a sua competência plurilingue e intercultural. Esta é uma capacidade de cariz pessoal, pois parece resultar das experiências pessoais de cada um, não só no que se refere às línguas que estudaram ao longo do seu percurso académico, como também às línguas com que vão contactando em contextos informais de aprendizagem. Para além disso, é uma capacidade encarada como uma mais-valia pelas professoras no seu perfil profissional, porque consideram ser importante recorrer explicitamente a esta capacidade em contexto de sala de aula com o intuito de, por um lado, conseguir explicitar melhor os conteúdos linguísticos (“*enquanto professora de Língua Portuguesa eu socorro-me muito do Latim / quanto mais não seja para explicar vocábulos (...) para ir à raiz ao étimo do vocábulo para dizer como é que se escreve ou para mostrar diferenças entre vocábulos muito parecidos*” – CF3-EN); como, por outro lado, de estimular o desenvolvimento desta competência nos seus alunos:

“o que é que eu posso tirar daí [viagens a Espanha] para as aulas é muitas vezes ahm (...) ao nível de alguns hábitos culturais (...) mas também da língua (...) para eles verem então a transparência como é (...) parecido connosco um bocado com o Francês as Línguas Românicas portanto” [OF2-EN].

Esta importância ainda adquire maiores contornos em contextos de diversidade linguística e cultural, tal como ilustram as palavras que se seguem:

“tenho tido experiências assim deste género que me obrigam a recorrer a conhecimentos seja lá do que for / ahm já tive uma aluna russa / ahm que tinha chegado há pouco tempo e portanto não sabia nada e pronto eu tive de fazer das tripas coração e tentar ajudá-la de alguma forma / ahm este ano tenho um ucraniano / tenho uma menina que também chegou há pouco tempo da Venezuela (...) e portanto eu acho que que a bagagem que trazia de trás ahm facilitou-me de alguma forma o entendimento desta posição destes alunos que chegam e que têm problemas com a língua” [PII-EN].

Posto isto, facilmente se depreende a íntima articulação entre este descritor em particular e a *dimensão interventivo-curricular* da IPD.

A par deste descritor, um dos sujeitos refere-se à CCI, desenvolvida *“não só pela [sua] formação profissional, mas também pelo gosto (...) de conhecer outros povos e culturas”* [OF3-DBOF2]. A associação do espectro tricolor a esta competência deve-se à pertinência político-educativa da CCI, que ficou já explícita no capítulo 1, mas sobretudo à posição central que ocupa na CPD, precisamente na interseção entre as três dimensões, *interventivo-curricular*, *(inter)pessoal* e *político-social* (cf. Figura 25 – capítulo 2).

Por fim, uma das professoras menciona o “conhecimento de outras culturas” como qualidade enquanto docente de línguas: *“algumas viagens têm-me permitido contactar com outras línguas e culturas, facto que me tem enriquecido a nível pessoal e profissional”* [CF1-PP]. Mais uma vez, assistimos à valorização de conhecimentos adquiridos em contextos informais de aprendizagem.

A *competência linguístico-comunicativa* foi a quarta mais presente nos discursos analisados relativamente às qualidades enquanto professoras de línguas, com 4 UC. Estas organizam-se em torno de dois descritores, ambos exclusivamente relativos à *dimensão (inter)pessoal*: a “competência comunicativa” e “saber ouvir”, ambos com 2 UC. Quer isto dizer que, para as nossas professoras, *“procurar sempre ser uma boa comunicadora através de um discurso simples e claro”* [CF3-PP], por um lado, e *“ser uma boa ouvinte”* [CF3-PP], por outro, são duas qualidades que integram a sua CPD.

Com 3 UC, surge a *competência crítica*, ou capacidade de reflexão, competência esta que, juntamente com a CCI, se encontra no centro da CPD, na interseção entre as três dimensões (cf. Figura 25). Por este motivo, ambos os descritores referidos pelas professoras, o “espírito crítico” (2 UC) e a “autoanálise” (1 UC), estabelecem relações com as três dimensões da IPD. Importa salientar que, nesta competência, as professoras conferem valor tanto à capacidade de reflexão sobre o que o rodeia (aqui denominado de “espírito crítico”), como à capacidade de “autoanálise”, ou, nas palavras da professora que a mencionou, a *“capacidade de me pôr em causa, de reflectir sobre a minha prática e de a interpretar”* [OF2-PP].

Por fim, surge a *competência científica*, com apenas 2 UC, ambas relacionadas com a *dimensão interventivo-curricular*: “conhecimentos linguísticos aprofundados” e “rigor” (com 1 UC

cada). Na perspectiva dos nossos sujeitos, ter “*conhecimentos linguísticos seguros*” [CF2-PP] e “*ser rigorosa nos conteúdos a ministrar*” [CF3-PP] constituem duas qualidades intrínsecas à sua CPD.

No que concerne os seus principais defeitos, as professoras associam as 23 UC identificadas a quatro das sete competências que, aqui, desempenham o papel de categorias de análise. Uma vez mais, as *competências pessoal/interpessoal* e *pedagógico-didática* são as que mais se destacam, totalizando a grande maioria das UC (18). Quer isto dizer que estas duas competências são apontadas simultaneamente pelas professoras como as suas principais qualidades, mas também os seus principais defeitos, reconhecendo a complexidade e multidimensionalidade de atitudes, capacidades e conhecimentos que cada uma delas encerra e as dinâmicas recursivas de desenvolvimento profissional, que permitem melhorar sempre cada vez mais os aspetos que integram a sua CPD. A *competência digital*, que não foi mencionada quando foram chamadas a enumerar as suas principais qualidades enquanto professoras de línguas, surge em terceiro lugar como defeito destas docentes. Depois, surge a *competência linguístico-comunicativa* e a *crítica*. Desta vez, as *competências intercultural* e *científica* não constaram dos discursos analisados. No gráfico abaixo, ilustramos a informação que acabámos de fornecer:

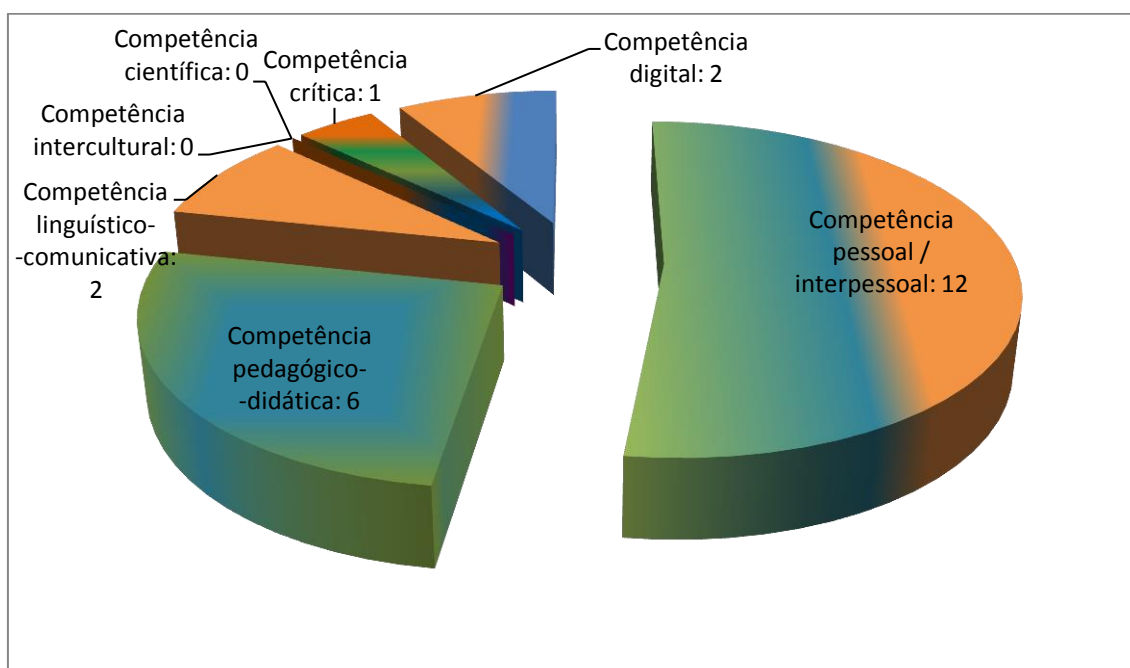


Gráfico 5 – Representações dos sujeitos sobre a CPD - defeitos (*actual self*)

No que se refere à competência mais referida, a *pessoal / interpessoal*, os fatores inibidores mais mencionados são os seguintes:

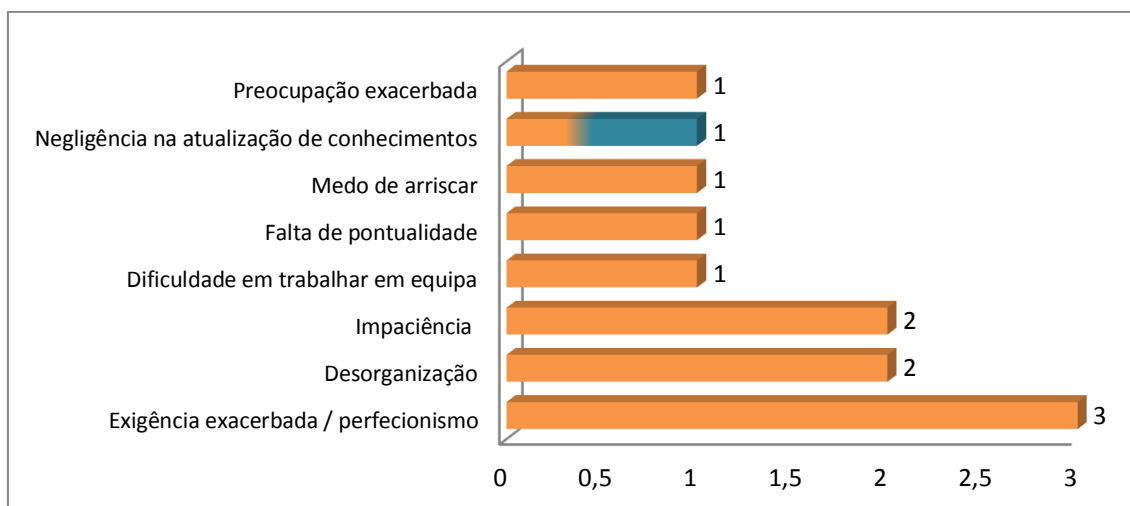


Gráfico 6 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal – defeitos (*actual self*)

Como se pode depreender, à exceção do descritor “negligência na atualização do conhecimento”, que se articula tanto com a *dimensão (inter)pessoal*, como com a *dimensão interventivo-curricular*, todos os outros descritores remetem exclusivamente para a *dimensão (inter)pessoal*.

Na perspetiva das nossas professoras, “*ser demasiado exigente com os (...) alunos e com as pessoas em geral*” [OF3-PP] “*pode ser inibitório*” [PI3-PP]. Esta “exigência exacerbada ou perfeccionismo”, quando aplicada ao próprio sujeito, pode ser igualmente inibidora: “*sou bastante exigente comigo própria e com os outros, o que me torna algo impaciente e ansiosa*” [CF1-PP]. Como tal, este é o defeito que mais se destaca na CPD dos nossos sujeitos. Este descritor, juntamente com os referentes à “preocupação exacerbada”, à “impaciência” e ao “medo de arriscar”, totalizam 7 UC (em 12), que se poderiam articular, por um lado, com uma visão tradicional do ensino das línguas, na linha do behaviorismo de Skinner (2005), visando a busca da perfeição do falante nativo-ideal da língua-alvo e semeando, desta forma, desmotivação (como já explicitámos nos capítulos de aprofundamento teórico); e, por outro lado, com as resistências às mudanças que com frequência são associadas aos professores mais experientes que estão no ativo, como os que integram a nossa amostra (Canário, 2008; Canário & Correia, 1999; Nóvoa, 2008).

A “desorganização” surge como outra característica pessoal que é encarada, por duas professoras, como um dos seus principais defeitos. A “falta de pontualidade” é mencionada uma vez, assim como a “*dificuldade em trabalhar com colegas com perspectivas e métodos diferentes do meu*” [OF3-PP]. Importa salientar que o facto de se assumir a “dificuldade em trabalhar em equipa” como um dos principais defeitos enquanto docente de línguas aponta, de certa forma, para a consciência das mais-valias do trabalho colaborativo no exercício da profissão docente, que foram já bastante explicitadas no âmbito do aprofundamento teórico deste trabalho.

Por fim, importa referir que o descritor “negligência na atualização dos conhecimentos”, o único que remete simultaneamente para as *dimensões (inter)pessoal e interventivo-curricular*, vai ao encontro do que se tinha verificado na análise das qualidades mais referidas pelos sujeitos, em que a “competência de desenvolvimento” surge como um dos descritores mais valorizados (cf. Gráfico 3). Neste sentido, a capacidade e vontade de se atualizar constitui, de acordo com os nossos dados, uma característica muito importante na CPD.

Quanto à *competência pedagógico-didática*, são apenas mencionados quatro defeitos, todos exclusivamente relacionados com a *dimensão interventivo-curricular*:

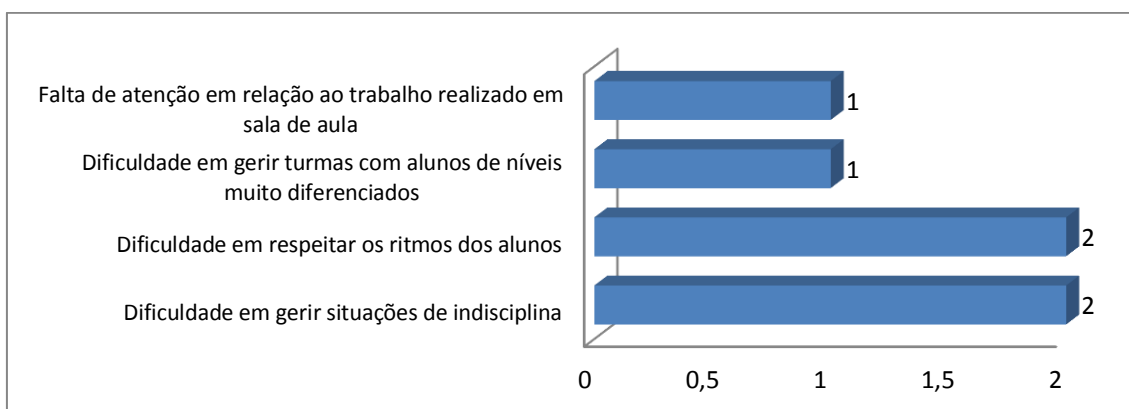


Gráfico 7 – Representações sobre a competência pedagógico-didática – defeitos (*actual self*)

As questões mais problemáticas, no que a esta competência diz respeito, prendem-se essencialmente com o desempenho do papel de *gestor*, quer da relação pedagógica, do ambiente pedagógico-didático e do próprio desenvolvimento das tarefas propostas; quer da diversidade de níveis e de ritmos de aprendizagem no seio de uma mesma turma. Apesar dos seus largos anos de experiência docente, as professoras reconhecem que estas são questões sensíveis ao nível da gestão do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente em contextos de diversidade.

Com 2 UC, os sujeitos referem a autoflagelação relativamente a erros linguísticos, como o único defeito relacionado com a *competência linguístico-comunicativa*. Este “*grande receio de errar ao falar outra língua*” [PI1-DBCF2] como fator inibidor vai ao encontro dos principais defeitos mencionados na *competência pessoal/interpessoal* (“exigência exacerbada / perfeccionismo”; “impaciência”; “preocupação exacerbada”; “medo de arriscar”) e, juntamente com eles, parece estar em sintonia com a crítica efetuada ao método tradicional de ensino das línguas, fortemente centrado na competência linguística.

A *competência digital*, ausente dos discursos das professoras relativamente às suas principais qualidades, surge como um dos seus principais defeitos, com 2 UC, nomeadamente o descritor “resistências em relação às TIC”, ou seja, “*dificuldade (medo?) em fazer uso das novas tecnologias como recurso em sala de aula*” [CF2-PP]. De acordo com os registos dos sujeitos em relação às qualidades que gostariam de adquirir (o seu *ideal self*), que analisaremos de seguida, estas

resistências parecem dever-se essencialmente à falta de formação neste domínio, reconhecendo-se as mais-valias do recurso às TIC no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Por fim, uma das professoras refere-se ainda à *competência crítica*, nomeadamente à “dificuldade em se autoanalisar e refletir”: “*é difícil a auto-análise, embora seja essencial para a melhoria*” [PI3-PP]. Quer isto dizer que, esta professora em particular, reconhece que a sua incapacidade para analisar criticamente as suas práticas (linguístico-comunicativas, interculturais, profissionais...) se consubstancia como um grave defeito, pois manifesta consciência de que esta capacidade é crucial para o seu DPD, o que vai ao encontro do que se referiu anteriormente, tanto nos capítulos de aprofundamento teórico, quando nos referimos ao professor como “reflective practitioner” (Schön, 1983, 1987; Villegas-Reimers, 2003), como na análise das representações em relação às suas principais qualidades.

Para terminar a descrição do perfil profissional dos nossos sujeitos, centramo-nos, agora, nas qualidades que afirmam pretender adquirir enquanto docentes de línguas¹²⁰, qualidades estas que, de certa forma, podem afigurar-se como indicadores dos seus projetos de desenvolvimento profissional. No gráfico que se segue, mostramos a distribuição das 24 UC identificadas pelas diferentes categorias de análise:

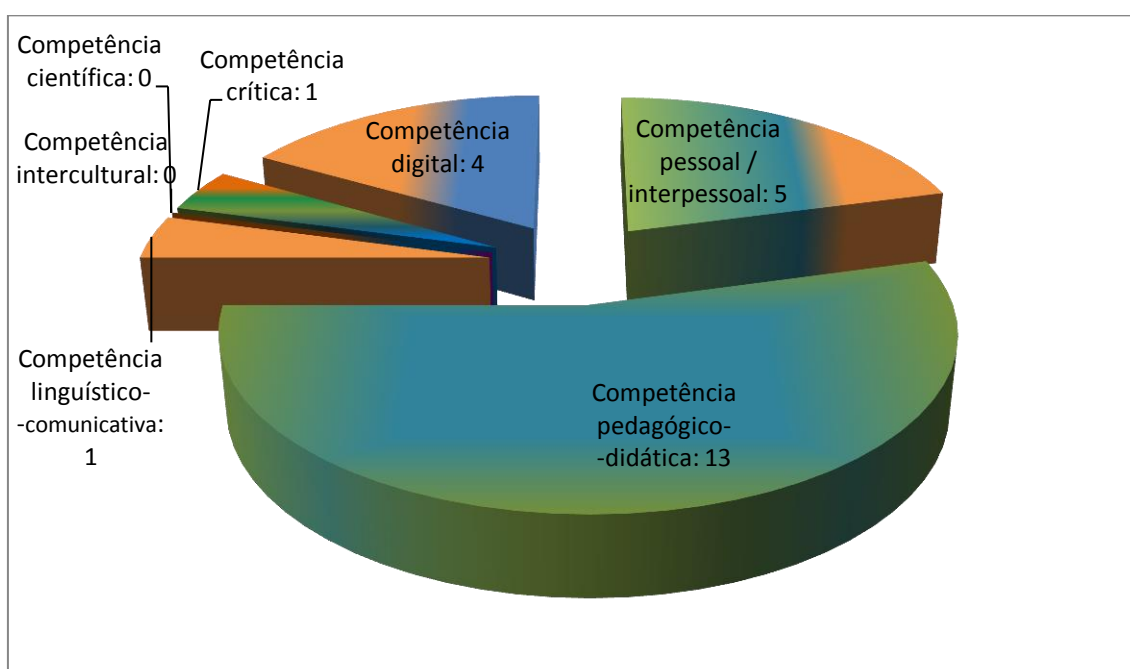


Gráfico 8 – Representações dos sujeitos sobre a CPD (*ideal self*)

¹²⁰ Dados recolhidos a partir das respostas dos sujeitos na entrada 9 da secção “O Meu Perfil Profissional” dos seus *Portefólios Profissionais*.

Curiosamente, a competência associada a mais defeitos, a *pessoal/interpessoal*, e, como tal, supostamente aquele em que mais seria necessário apostar, é aqui remetida para segundo plano, sendo a *competência pedagógico-didática* aquela em que recaem os principais planos de desenvolvimento das nossas professoras. Esta constatação pode apontar, na nossa perspetiva, para uma sobrevalorização, ainda que inconsciente, da *dimensão interventivo-curricular* da IPD, em detrimento das outras duas dimensões, isto apesar de se reconhecer que alguns dos descritores referentes a esta competência remetem também para a *dimensão político-social*, tal como ilustra o gráfico que se segue:

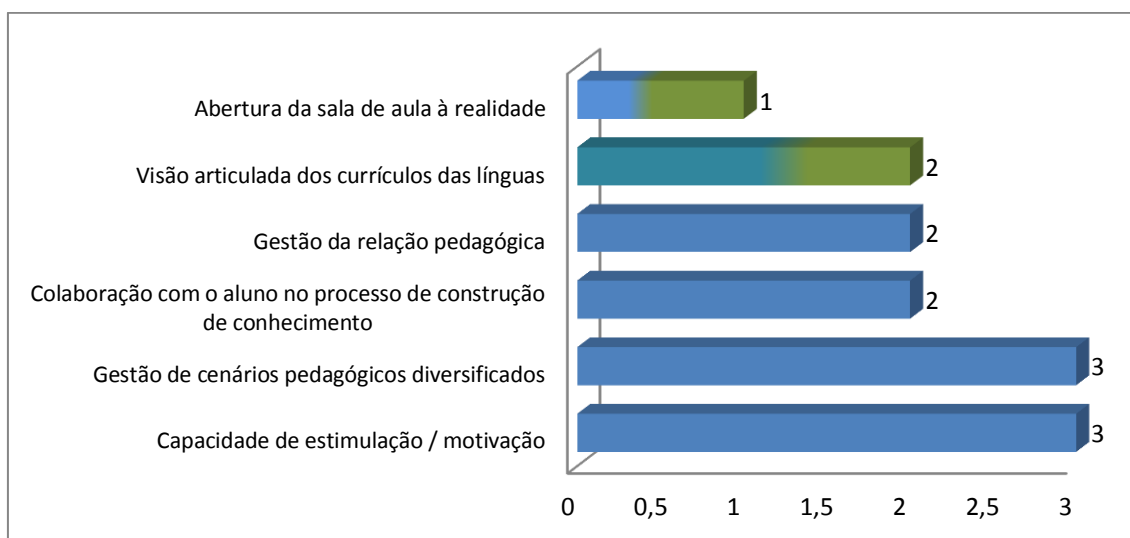


Gráfico 9 – Representações sobre a competência pedagógico-didática (*ideal self*)

Apesar do descritor “capacidade de estimulação / motivação” ter surgido já como uma das qualidades que os sujeitos associaram à sua CPD, poucos foram aqueles que se referiram a ele (apenas 2 UC). Talvez precisamente por esse motivo este descritor surja, agora, como o mais mencionado no que se refere aos projetos de desenvolvimento profissional das nossas professoras. Curiosamente, uma das docentes que já considerava possuir esta capacidade e já a considerava como uma das suas principais qualidades integra este descritor no rol de qualidades que gostaria de adquirir, reconhecendo que é sempre possível conseguir desenvolver mais as suas capacidades: “*conhecer novas formas (...) para o conseguir seduzir permanentemente para a aprendizagem*” [PI3-PP].

O descritor “gestão de cenários pedagógicos diversificados” foi também um dos mais mencionados. À semelhança do que referimos em relação ao descritor anterior, este também constava do elenco das qualidades indicadas pelos nossos sujeitos, tendo igualmente reunido apenas 2 UC. Mais uma vez, surge agora associado aos projetos de desenvolvimento profissional de 3 sujeitos, e, curiosamente, um deles já se tinha referido a ele nas suas qualidades, pretendendo, portanto, aprimorá-lo: “*ser mais ‘inovadora’ / ‘ousada’ nas estratégias de ensino*” [OF2-PP].

Com 2 UC, os sujeitos referem-se à “colaboração com o aluno no processo de construção de conhecimento”, precisamente o descritor mais mencionado como qualidade dos sujeitos, no que à *competência pedagógico-didática* diz respeito (cf. Gráfico 2). Neste caso, as professoras em questão estão particularmente interessadas em “*conseguir perceber melhor as dificuldades de alguns alunos para os poder ajudar*” [CF1-PP], numa clara alusão ao seu papel de *facilitador / guia* do aluno no seu processo de desenvolvimento.

A “gestão da relação pedagógica”, também com 2 UC, é mencionada como uma das qualidades que gostariam de adquirir, nomeadamente “*saber lidar e resolver situações de (...) indisciplina dos alunos*” [OF1-PP] e “*possuir sempre sentido de humor em casos complicados para não ter confrontos desnecessários*” [CF3-PP]. Trata-se de uma aspiração que vai ao encontro dos resultados encontrados aquando da análise das respostas relativamente aos principais defeitos, apontando a dificuldade em gerir situações de indisciplina como uma das principais lacunas, no que concerne à *competência pedagógico-didática*.

De seguida, ainda com 2 UC, surge um descritor que aponta simultaneamente para a *dimensão interventivo-curricular* e para a *político-social*, nomeadamente para a necessidade de se adotar os princípios de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*. Trata-se da adoção de uma “visão articulada dos currículos das línguas na escola”, consubstanciada na vontade de obter uma “*visão alargada dos currículos para poder articular horizontalmente, com sentido e eficácia*” [CF2-PP], por um lado, e, por outro lado, na vontade de “*ganhar mais competências de planificação do ensino das línguas (e.g. de acordo com as orientações do QECR, pensar as aulas por projectos...)*” [OF2-PP].

Por fim, a “abertura da sala de aula à realidade” surgiu também como um dos descritores que articula uma *dimensão interventivo-curricular* com uma *dimensão político-social*, devido à permeabilidade do espaço curricular das línguas às especificidades do contexto em que está inserido (Puren, 2007). Neste caso em particular, a docente refere-se à vontade “*de ter mais oportunidades de recurso a situações de aprendizagem mais autênticas e menos virtuais*” [OF3-PP], o que está em consonância com as possibilidades e recomendações apontadas pelos mesmos sujeitos para a integração escolar da abordagem intercultural, tal como veremos no âmbito do próximo subcapítulo.

Em relação à *competência pessoal / interpessoal*, a segunda mais mencionada nos planos dos nossos sujeitos relativamente ao desenvolvimento da sua CPD, com 6 UC, deparámo-nos com uma grande proliferação de descritores, todos com apenas 1 UC: “audácia”, “competência de desenvolvimento”, “flexibilidade”, “motivação para a profissão” e “pontualidade”.

Focalizemos, em primeiro lugar, a nossa atenção nos três descritores que remetem exclusivamente para a *dimensão (inter)pessoal*: a “audácia”, que se refere à vontade “*de arriscar*

mais” e de não se “*sentir tão ‘presa’ aos programas*” [CF1-PP], numa clara alusão ao “medo de arriscar” mencionado como um dos defeitos que reconheciam na sua CPD; a vontade “*de ser mais flexível nas [suas] convicções*” [OF3-PP], que está também em íntima articulação com o “medo de arriscar”, mas também com outro dos principais defeitos apontados anteriormente, a “exigência exacerbada ou perfeccionismo” que, muitas vezes, leva à inflexibilidade; e a “pontualidade”, que foi mencionada precisamente pela mesma professora que apontou a “falta de pontualidade” como um dos seus principais defeitos.

No que se refere à “competência de desenvolvimento”, um dos sujeitos assume pretender adquirir “um maior e mais actualizado conhecimento cultural” [CF2-PP], numa clara alusão à importância de se manter permanentemente atualizado. Este é um descritor que remete simultaneamente para a *dimensão (inter)pessoal* e para a *interventivo-curricular*. Por fim, relativamente à “motivação para a profissão”, um dos sujeitos, numa espécie de desabafo, refere que gostaria de “*fazer as coisas com ‘alma total’ e menos preocupações e obrigações*” [OF3-PP], desabafo que pode ser interpretado no mesmo sentido das críticas que têm sido apontadas, na literatura cinzenta, às incoerências entre os discursos faustos relativos ao que se espera que o professor de línguas faça e às ‘amarras’ de natureza burocrática que, simultaneamente, se lhes coloca (Gomes, 2013; cf. capítulo 2). Trata-se de um descritor que coloca em articulação as *dimensões (inter)pessoal* e *político-social*.

Em terceiro lugar, surge a *competência digital*, precisamente a única competência ausente dos discursos das professoras relativamente às suas qualidades e uma das mais mencionadas em relação aos seus defeitos, reconhecendo as suas lacunas no que a esta competência diz respeito. Os dois descritores mencionados, com 2 UC cada, foram os seguintes: “domínio das TIC” e “recurso às TIC em contexto de sala de aula”. Quer isto dizer que esta *competência digital* prende-se, por um lado, com o domínio das TIC de uma maneira geral, ou nas palavras de uma das professoras, “*ganhar mais competência em literacia digital*” [OF2-PP], sem especificar o contexto da sua utilização e, por isso, aqui considerado apenas em articulação com a *dimensão (inter)pessoal* da IPD. Por outro lado, também articulam as TIC à *dimensão interventivo-curricular*, nomeadamente quando referem que gostariam “*de dominar na perfeição as TIC, para através do PowerPoint os cativar [os alunos] e tornar as suas dificuldades mais acessíveis*” [CF3-PP], ou que gostariam “*de dominar melhor as novas tecnologias de informação e comunicação não só para (...) facilitar o trabalho mas também para adquirir outras competências e sobretudo para conseguir inovar as (...) práticas pedagógicas*” [CF1-PP].

A *competência crítica* foi mencionada por apenas um sujeito, nomeadamente o descritor referente à “capacidade de se autoanalisar”, isto é, a capacidade de “*fazer mais uso da prática interpretativa, nomeadamente pensar as aulas como estratégia de investigação-acção*” [OF2-PP],

reconhecendo-se a importância da capacidade de reflexão na CPD do professor de línguas, o que está em consonância com a visão do professor como um “reflective practitioner” (Schön, 1983, 1987; cf. Alarcão, 2006; Canário, 2008; Villegas-Reimers, 2003).

Também apenas com 1 UC, surge a *competência linguístico-comunicativa*, nomeadamente o descritor “competência fonológica”, concretizado através da vontade de melhorar a “pronúncia francesa” [PI2-PP], neste caso em particular. Enquanto professora de Francês, este sujeito considera importante apostar nesta vertente da sua *competência linguístico-comunicativa*, manifestando consciência de que a sua pronúncia servirá de modelo para os seus alunos.

Por fim, importa salientar que os sujeitos não parecem fazer planos de desenvolvimento profissional relativamente às *competências científica e intercultural*, o que, de certa forma, vai contra os constrangimentos apontados para a integração escolar da abordagem intercultural, em que referem a falta de (in)formação teórica e sustentada sobre a abordagem, por um lado, e lacunas ao nível do próprio desenvolvimento de uma CCI, por outro, como principais entraves. Para além disso, parece-nos incoerente o facto de se terem inscrito no plano de formação *O Professor Intercultural* sem tencionarem aprofundar estas duas competências, pois, neste plano de formação, a *competência intercultural* assume uma grande relevância, quer na sua vertente mais prática, quer na sua vertente mais teórica, onde se propõe um aprofundamento teórico dos conceitos que estão associados à CCI, dentro de uma lógica mais relacionada com o aprofundamento de uma *competência científica*.

Em jeito de síntese...

Os sujeitos do presente estudo manifestam uma visão complexa tanto da sua IPD, como da sua CPD, e tanto no que se refere à visão do seu ‘*actual self*’, como no que se refere aos seus projetos de desenvolvimento profissional, aqui consubstanciados nas representações acerca do seu ‘*ideal self*’. Todavia, os dados apontam para uma valorização das *dimensões interventivo-curricular e (inter)pessoal*, no que à IPD diz respeito; e das *competências pedagógico-didática e pessoal / interpessoal*, no que se refere à CPD. Apesar de se reconhecer a importância da *dimensão político-social*, esta ainda não tem grande expressão, tanto nas representações acerca do ‘*actual self*’, como nas relativas ao ‘*ideal self*’. Este facto foi particularmente notório quando os sujeitos, apesar de estarem a frequentar o plano de investigação/formação *O Professor Intercultural*, não fazem qualquer menção direta à *competência intercultural* nos seus planos de desenvolvimento profissional, competência esta fortemente associada às três dimensões da IPD, mas em particular à *dimensão político-social*, dada a sua estreita articulação com o desempenho do papel de *mediador / ator social*.

Posto isto, fomos constatando um certo desajustamento nas representações dos sujeitos, não só no que diz respeito ao seu ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’ (que acabámos de mencionar), mas também no que se refere ao cruzamento entre estes resultados e os que apresentaremos no subcapítulo que se segue (sobre as representações acerca da integração escolar da abordagem intercultural). Neste último caso, foi especialmente flagrante o facto das professoras excluírem dos seus planos de DPD o desenvolvimento das *competências intercultural e científica*, apesar de estarem a frequentar o plano de investigação/formação que lhes propusemos, quando, noutros momentos, referem a falta de formação dos professores para lidar com os desafios que a sociedade / escola multilingue e multicultural enfrenta como um grande constrangimento à efetiva integração escolar da abordagem intercultural.

Na nossa perspetiva, estes desajustamentos podem dever-se aos seguintes fatores: ou à vontade de continuar a investir nas dimensões da sua IPD que consideram já ter bastante desenvolvidas, como a *interventivo-curricular* e a *(inter)pessoal* e, assim, valorizar aquilo que já são, ou seja, o seu ‘*actual self*’; ou a um ‘conflito interior’ entre a forma como se descrevem como professoras (e os seus planos de desenvolvimento profissional) e o que sabem sobre o que, nos discursos políticos e académicos, se considera que o professor de línguas deve ser em contextos multilingues e multiculturais; ou ainda a uma certa falta de consciência sobre si próprios, que se pode dever à dificuldade em se autoanalisar (como referiu uma das professoras) e/ou ao ritmo acelerado deste mundo hipermoderno, em que somos todos chamados a desempenhar inúmeros papéis, não nos sobrando tempo para “parar para pensar” e para “pensar mais devagar” (Larrosa Bondía, 2002, p. 24) acerca de nós e do que nos acontece.

4.1.2. Perfil linguístico-comunicativo

Relativamente ao seu perfil linguístico-comunicativo¹²¹, todas as professoras possuem a Língua Portuguesa como LM. Quando questionadas acerca da LM que gostariam de ter caso voltassem a nascer e tivessem a possibilidade de escolher¹²², a grande maioria, isto é, 7 em 9, optaria pela Língua Portuguesa. Uma optaria pela Língua Inglesa e outra não responde.

¹²¹ Para esta caracterização, baseámo-nos nos dados recolhidos através da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional* (entradas 1, 2, 3 e 5). De forma a codificar a origem dos dados, colocámos a frente do código do sujeito a referência PLC para informar que se trata de unidades de conteúdo retiradas da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo”. Esta codificação manter-se-á ao longo deste capítulo de análise e discussão dos dados. A grelha de análise destes dados encontra-se disponível no anexo 6.1. – Perfil linguístico-comunicativo dos sujeitos.

¹²² Entrada 2 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

Os argumentos apresentados para a escolha da Língua Portuguesa como LM oscilam essencialmente entre o reconhecimento da sua importância para a construção e afirmação da sua identidade individual, indo ao encontro da interdependência entre língua-cultura-identidade a que já nos referimos no âmbito deste trabalho (cf. capítulo 1); e, por outro lado, do reconhecimento da sua importância como meio de acesso ao conhecimento (do Eu, do mundo, das línguas), numa visão mais instrumentalista da língua. O reconhecimento da riqueza e diversidade da língua, bem como da sua beleza, são também argumentos apresentados para sustentarem a sua escolha desta língua como LM. Na tabela que se segue, apresentamos detalhadamente os argumentos utilizados:

Tipo de argumento	Nº. ocorrências	Unidades de conteúdo
Instrumento de construção e afirmação de identidades	3	"É a minha língua, representa e exprime a minha cultura e a minha identidade, pelo que é difícil escolher outra." [CF1-PLC]
		"Não consigo imaginar outro modo (...) de ir desbravando o sentido da minha existência." [CF2-PLC]
		"Porque é a minha língua, faz parte da minha identidade. (...) É A MINHA LÍNGUA." [OF2-PLC] ¹²³
Meio facilitador de acesso ao conhecimento	3	"Não consigo imaginar outro modo de apreender o mundo, de construir o meu conhecimento, de sentir diferentes emoções e sentimentos" [CF2-PLC]
		"como provém do Latim, dá-nos uma maior facilidade em compreender um grande número de dialectos e línguas românicas" [CF3-PLC]
		"considero que fui uma privilegiada ao aprender primeiro o português pois a partir daí todas as línguas parecem ser mais fáceis" [PI1-PLC]
Riqueza e diversidade	2	"A riqueza a nível de vocabulário permite-nos nomear de formas variadíssimas sentimentos e sensações que dão colorido à vida" [PI1-PLC]
		"Porque acho que o Português é uma língua rica, embora difícil. É uma língua que permite cunhos diferentes consoante o clima: fica leve, alegre, doce e solta no Brasil ou em África. Fica mais triste, dolente e cheia de fado em Portugal. Fecha-se e torna-se opaca nos Açores, sibilina nas zonas serranas e cantante no litoral." [PI3-PLC]
Objeto afetivo	1	"Para mim é uma língua muito bonita, "cantada" por grandes poetas que a deram a conhecer ao mundo." [OF2-PLC]

Tabela 24 – Argumentos para a escolha da Língua Portuguesa como LM

Importa salientar que uma das professoras optou por outra língua como LM, o Inglês, por razões afetivas ("Sempre foi a minha língua do coração" – OF3-PLC¹²⁴), mas também pela riqueza e diversidade da Língua Inglesa, contrariando a visão instrumentalista e simplista muitas vezes

¹²³ Esta professora, numa das suas intervenções no fórum "Globalização: efface ou renforce nuestra identidade lingüística e culturale?????" (fase 2 da sessão "Entre Línguas e Culturas" da plataforma *Galanet*), reforça esta forte articulação entre a LM e a sua identidade: "Mas a minha língua é a minha identidade. Choro, rio, penso, amo em português. E este privilégio é único!" [OF2-GF]. Uma outra professora, no fórum "Lenguas en peligro" (fase 3 da mesma sessão), também menciona esta articulação entre LM e identidade: "O que acabei de ler fez-me pensar no muito conhecido poeta português Fernando Pessoa e nas suas palavras 'A minha pátria é a língua portuguesa'. É impensável pensar uma sem a outra." [PI1-GF].

¹²⁴ Esta professora, no fórum "Música e Línguas" da fase 1 da sessão "Entre Línguas e Culturas" da plataforma *Galanet*, escreveu o seguinte: "Tudo o que era em inglês me atraía" [OF3-GF].

associada a esta língua, como se fosse um mero instrumento de comunicação global, desprovido de cultura(s) e de identidade(s):

“Adoro a sonoridade pomposa e límpida da pronúncia britânica standard (...) e a informalidade descontraída do inglês americano tão familiar ou então a doçura do inglês nasalado da tórrida Austrália e a tentativa polida do inglês colonial em sotaque indiano, do Caribe, do Belize, de Tobago e Trinidad, da inconfundível rastafarian Jamaica; das Filipinas e de muitos outros lugares nos cinco continentes [OF3-PLC].

Na nossa perspetiva, estes dados parecem apontar para um equilíbrio entre uma relação mais identitária e afetiva com a(s) língua(s) e uma mais utilitária e instrumental, o que pode indiciar uma visão menos tradicional das línguas e da sua importância no mundo plural em que vivemos hoje. Contudo, e porque ainda estamos num estágio bastante preliminar da análise dos dados, retomaremos esta discussão ainda no âmbito deste capítulo.

Prosseguindo com a caracterização linguístico-comunicativa dos sujeitos, salientamos que oito em nove afirmam utilizar diferentes línguas consoante os contextos em que se movimentam. Quando convidados a explicitarem as línguas que utilizam nesses diferentes contextos ¹²⁵, apresentam a seguinte ‘paisagem linguística’:

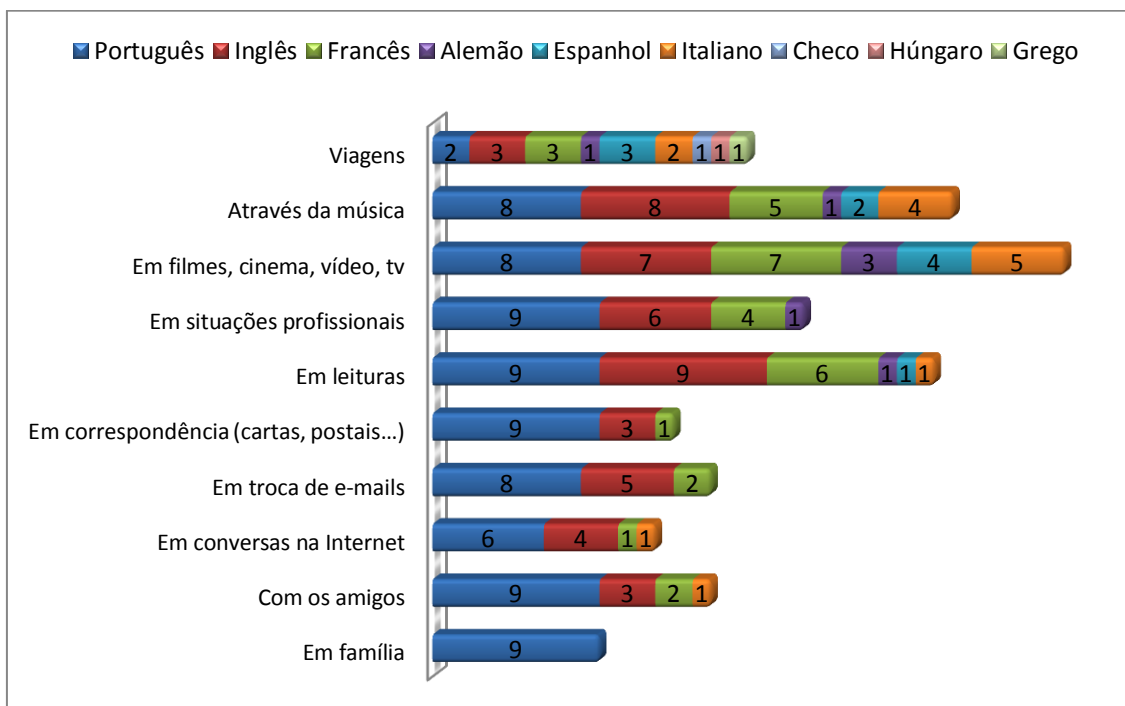


Gráfico 10 – Línguas utilizadas consoante os contextos comunicativos

¹²⁵ Entrada 3 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

Como se pode verificar, os nossos sujeitos vivem, na sua esmagadora maioria, em ambientes multilíngues e são conscientes disso. Além do Português, do Inglês e do Francês, línguas que afirmam utilizar em todos os contextos (à exceção do familiar para o Inglês e o Francês, visto o Português se assumir definitivamente como a língua da família), os nossos sujeitos afirmam utilizar outras línguas, nomeadamente europeias, destacando-se o Italiano (utilizado com os amigos, em conversas na Internet, através de leituras, do cinema, da música e de viagens), o Espanhol (utilizado através de leituras, do cinema, da música e de viagens) e o Alemão (utilizado quer em situações profissionais, quer em situações de lazer, através de leituras, cinema, música e viagens).

Contudo, quando são chamados a posicionarem-se relativamente às LE que dominam (melhor ou pior)¹²⁶, a ‘paisagem linguística’ altera-se um pouco, como podemos verificar no gráfico abaixo:

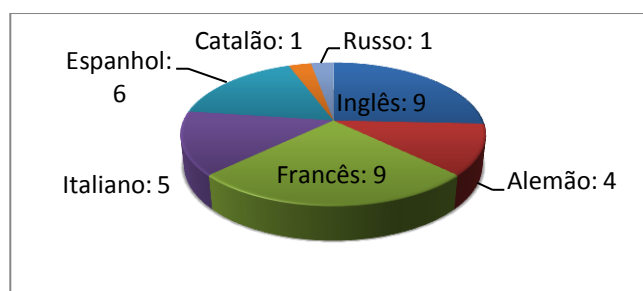


Gráfico 11 – Línguas que dominam (melhor ou pior)

Algumas das línguas referidas no Gráfico 10 desaparecem (é o caso Checo, do Húngaro e do Grego) e outras surgem, como o Catalão e o Russo. No nosso entender, esta alteração pode dever-se ao facto do Checo, do Húngaro e do Grego serem línguas mais distantes da LM dos sujeitos, com as quais apenas contactaram em contexto de viagens, sem passarem por um período formal de aprendizagem; enquanto o Russo, língua igualmente distante, é aqui referida por ter sido uma língua objeto de aprendizagem formal (no âmbito de cursos livres). Por outro lado, as professoras mencionam o Espanhol, o Catalão e o Italiano, línguas com as quais também apenas contactaram em situações de viagem, sem passarem por uma experiência formal de aprendizagem, contudo estas são línguas da mesma família linguística da sua LM, o que pode levá-las a pensar que a sua aprendizagem em contextos informais pode ser possível, ao contrário das outras três línguas que não incluíram. No nosso ponto de vista, isto poderá apontar para uma valorização das aprendizagens das línguas em contexto informal (valorização que já identificámos durante a caracterização profissional dos sujeitos, na secção anterior), nomeadamente quando se trata de línguas próximas (como é o caso do Português, do Espanhol, do Catalão e do Italiano). Salientamos que se trata de uma valorização intimamente associada à construção do repertório plurilíngue e intercultural que se pretende que cada sujeito alargue ao longo da sua vida (Andrade et al., 2003,

¹²⁶ Entrada 5 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

Beacco, 2005, 2008; Cavalli et al., 2009; Coste et al., 2009) e aos conceitos-hipónimos de uma Didática da Diversidade referidos no capítulo 1 (Figura 1), nomeadamente os de *intercompreensão*, *plurilinguismo* e *diálogo intercultural*.

Quando lhes solicitámos que se autoavaliassem nas diferentes LE que assumem dominar (“mais”, “mais ou menos” ou “menos”), ao nível da compreensão (oral e escrita), da produção (oral e escrita) e da interação¹²⁷, as respostas foram bastante diversas, como ilustramos no gráfico que se segue:

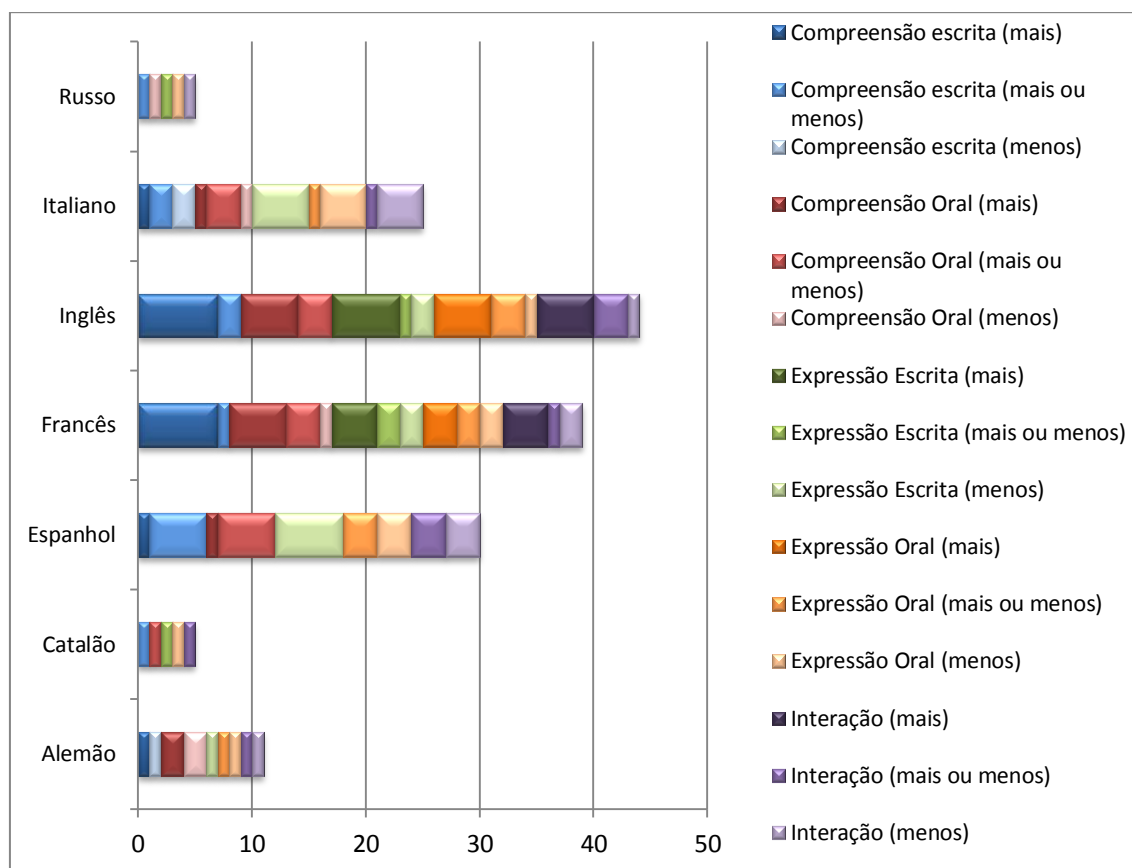


Gráfico 12 – Descrição da competência plurilingue dos sujeitos

Importa esclarecer que associámos um esquema de cor para dar conta das *nuances* inerentes à competência plurilingue dos nossos sujeitos. Assim, cada uma das competências está representada por um espectro de cores (compreensão escrita – azul; compreensão oral – rosa; expressão escrita – verde; expressão oral – laranja; interação – roxo), sendo que a cor mais forte de cada um desses espectros corresponde a um “maior domínio” e a cor mais suave a um “menor domínio”.

Como se pode verificar, o Inglês, o Francês e o Espanhol são as três LE que os sujeitos consideram melhor dominar, nomeadamente no que concerne a compreensão (oral e escrita).

¹²⁷ Ainda através da entrada 5 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

Segue-se o Italiano, língua com a qual contactam essencialmente em contextos de lazer (leituras, música, cinema e viagens), sem nunca a terem aprendido formalmente. Talvez por este motivo reconheçam que o seu domínio oscila entre o “mais ou menos” e o “menos”.

Em suma, parece-nos que os sujeitos reconhecem que a sua competência plurilingue é compósita e desequilibrada nas suas componentes (Andrade et al., 2003), o que vai ao encontro da visão heterogénea e transitória dos seus próprios repertórios individuais plurilingues, por um lado, e, por outro lado, se distancia fortemente da busca de um ideal de competência linguístico-comunicativa o mais próximo possível do modelo do *native-speaker*, busca característica de um paradigma tradicional do ensino/aprendizagem das línguas. Importa salientar que, no que à caracterização profissional diz respeito, nomeadamente no que se refere aos principais defeitos que reconhecem na sua CPD, os sujeitos elegem precisamente atitudes relacionadas com esta visão tradicional do que é ensinar uma língua (cf. Gráfico 6). Por outro lado, este mesmo tipo de atitudes é visto, pelos sujeitos, como o principal constrangimento à efetiva integração escolar da abordagem intercultural, tal como teremos oportunidade de explicitar no âmbito do subcapítulo que se segue (cf. Gráfico 21).

Quando desafiadas a se autoanalisarem enquanto alunas de línguas¹²⁸, cinco professoras consideraram ser razoáveis e quatro boas. No que diz respeito às suas principais qualidades e aos seus principais defeitos enquanto alunas de línguas, as suas respostas são passíveis de se organizarem em torno de três categorias: uma *atitudinal*, referente às atitudes em relação à aprendizagem, às línguas, a si e ao contacto com o Outro; uma *cognitiva*, relativa aos conhecimentos; e outra *praxeológica*, ligada às suas capacidades pessoais, linguístico-comunicativas e cognitivas:

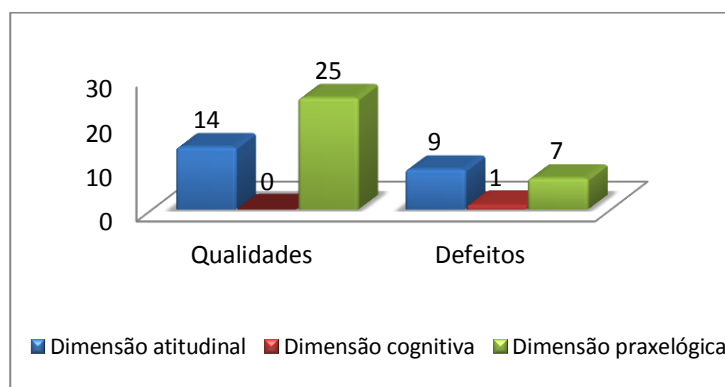


Gráfico 13 – Qualidades e defeitos enquanto alunas de línguas

¹²⁸ Entradas 6, 7 e 8 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

De acordo com o gráfico atrás, no que se refere às suas principais qualidades, as professoras preconizam uma *dimensão praxeológica*, relativa às capacidades de caráter pessoal, linguístico-comunicativo e cognitivo, tal como ilustra o Gráfico 14.

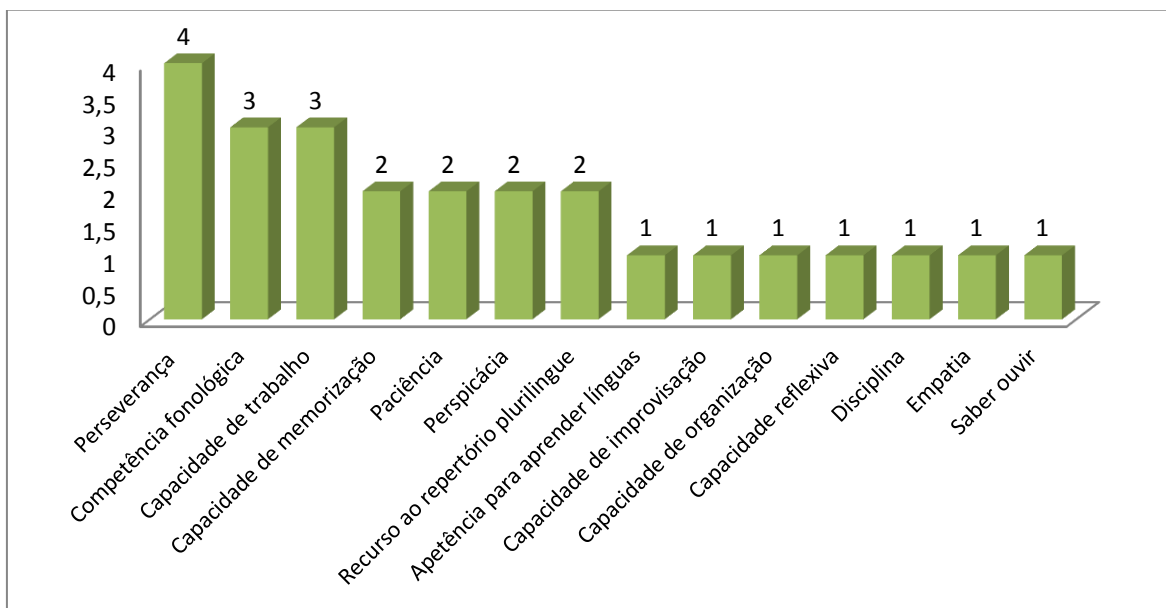


Gráfico 14 – Qualidades enquanto alunos de línguas (capacidades)

A “*persistência e perseverança*” [OF2-PLC] são as capacidades mais valorizadas nas respostas de quatro professoras. De seguida, valorizam a competência fonológica, ou, nas suas palavras, a “*facilidade em adquirir uma boa pronúncia*” [CF2-PLC], isto é, ter “*ouvido*” [PI2-PLC] ou estar “*atenta ao sotaque*” [CF3-PLC]. Com o mesmo número de UC, surge a “*capacidade de trabalho*” [OF1-PLC e OF2-PLC], ou seja, “*fazer os TPC; fazer bastantes leituras e traduções*” [CF3-PLC] no sentido de aprender mais e melhor. Depois, com 2 UC, surgem capacidades como a de memorização (“*boa memória*” – CF2-PLC e OF3-PLC), a “*paciência*” [OF1-PLC e OF2-PLC], a “*perspicácia*” [OF1-PLC e OF2-PLC] e a capacidade de recorrer ao seu repertório plurilingue aquando do contacto com uma (nova) língua, ou seja, o “*hábito de comparar diferentes línguas*” [CF2-PLC] e de “*relacionar a nova língua com as que já conheço tentando dar sentido*” [PI1-PLC]. Com 1 UC cada, são ainda mencionadas quatro capacidades potenciadoras da aprendizagem de línguas: a apetência / facilidade para aprender línguas (“*compreendo e interiorizo com facilidade o sistema da língua*” - CF2-PLC); a “*habilidade para a improvisação*” [OF3-PLC]; a capacidade de “*organização*” [OF1-PLC]; “*ter alguma capacidade reflexiva*” [OF2-PLC]; ser disciplinada [OF1-PLC]; ter capacidade de “*empatia*” [OF3-PLC]; e “*acuidade auditiva*” [OF3-PLC].

Para além desta *dimensão praxeológica*, as professoras valorizam ainda uma *dimensão atitudinal*, com 16 UC, destacando atitudes positivas em relação à aprendizagem, ao contacto com

outras línguas e culturas, mas também atitudes positivas em relação a elas próprias enquanto alunas de línguas, tal como representamos no gráfico que se segue:

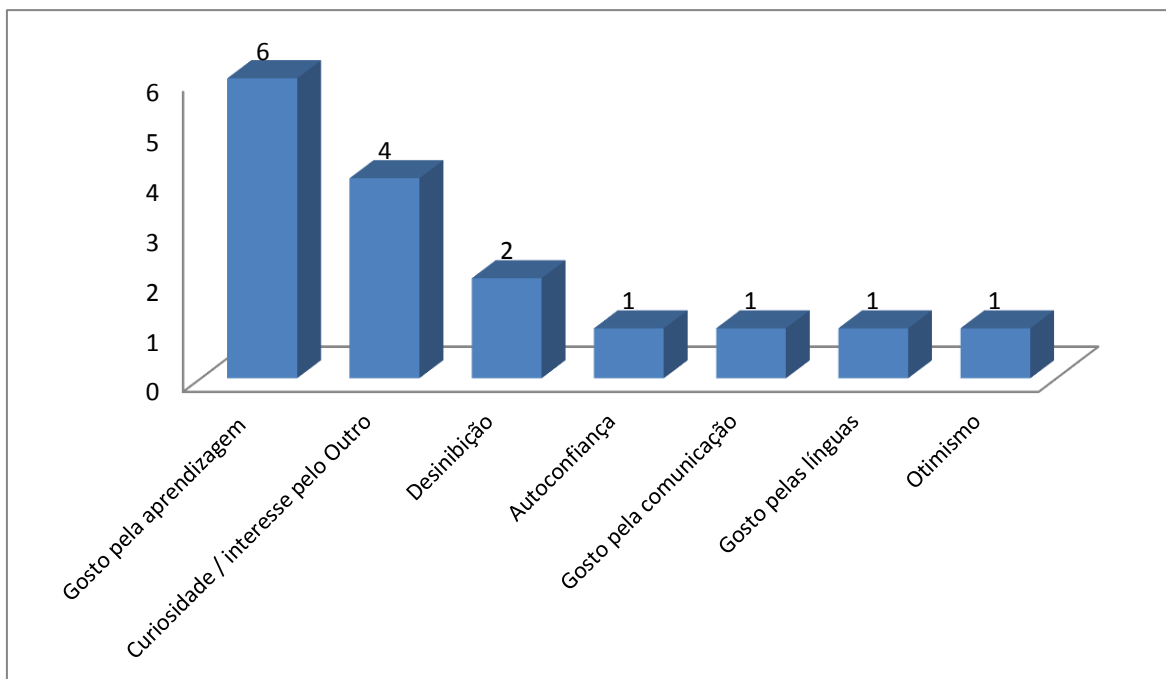


Gráfico 15 - Qualidades enquanto alunos de línguas (atitudes)

Com dois terços da totalidade das UC identificadas, as professoras consideram que o “*gosto por aprender e conhecer mais*” [PI3-PLC] são os motores da aprendizagem de línguas, o que, de certa forma, vai ao encontro não só das suas representações relativamente à sua CPD, como do que se defendeu nos dois capítulos de enquadramento teórico anteriores: a motivação é o motor de arranque do desenvolvimento de uma CCI (cf. capítulo 1) e das dinâmicas do próprio DPD (cf. capítulo 2). De seguida, destacam a “*curiosidade*” [OF3-PLC] e o “*interesse pelas diferentes culturas*” [CF2-PLC]. Posteriormente, surge a “*desinibição*” [OF3-PLC], ou, nas palavras de uma das professoras, a assunção de que é “*congenitamente extrovertida*” [PI3-GF]. Por fim, com 1 UC cada, os sujeitos referem atitudes como ser “*auto-confiante*” [CF1-PLC], “*optimista*” [CF1-PLC], gostar de línguas, nomeadamente da “*sonoridade das palavras*” [PI1-PLC], e gostar “*imenso de comunicar*” [PI3-GF].

Importa salientar que nenhuma das professoras relacionou as suas qualidades enquanto aluna de línguas com os seus conhecimentos. Esta desvalorização da *dimensão cognitiva* pode apontar, na nossa perspetiva, para uma conceção predominantemente socioconstrutivista da aprendizagem de línguas, reconhecendo a sua forte dependência das atitudes dos sujeitos e das suas capacidades de (re)construção do seu repertório individual em situações concretas de aprendizagem e de comunicação.

No que se refere aos seus principais defeitos como alunas de línguas, e tal como se pode verificar no Gráfico 13, os sujeitos preconizam as suas atitudes como fatores inibidores da aprendizagem de línguas (9 UC):

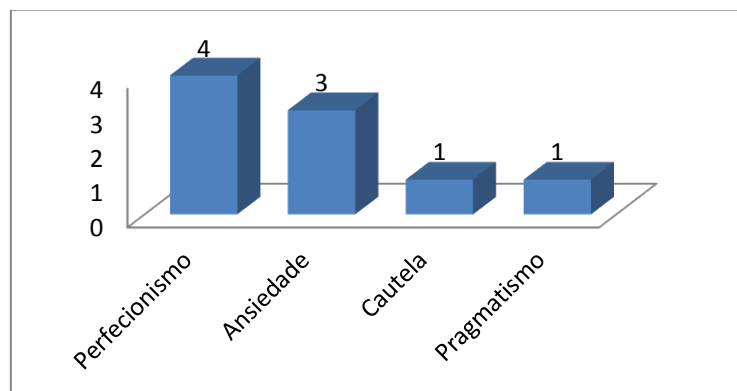


Gráfico 16 – Defeitos enquanto alunos de línguas (atitudes)

As atitudes que mais parecem inibir a aprendizagem de línguas são, de acordo com os nossos resultados: a busca do “*perfeccionismo*” [OF3-PLC], reconhecendo que “*o perfeccionismo é um grande inimigo da aprendizagem*” [CF3-PLC]; e a “*ansiedade*” [OF3-PLC] causada pelo medo de errar (“*ficava enervada / nervosa quando me enganava e me expunha perante a turma*” - CF3-PLC). Ligada a estas duas atitudes, surge uma outra, igualmente inibidora da aprendizagem de línguas: a “*cautela*” ou o medo de arriscar (“*arrisco pouco*” - CF1-PLC). Na nossa perspetiva, este conjunto de 8 UC está em consonância com os principais defeitos que os sujeitos mencionam em relação ao seu perfil profissional (cf. Gráfico 6), remetendo, uma vez mais, para uma das principais críticas apontadas a uma abordagem do ensino de línguas centrada na busca do modelo do falante nativo ideal da língua-alvo, tal como se explicitou já no âmbito deste trabalho (capítulo 1). Por outro lado, uma das professoras apresenta o pragmatismo como um dos seus defeitos enquanto aluna de línguas, considerando “*que não vale a pena aprender determinadas línguas*” [CF1-PLC], numa visão instrumentalista das línguas e, de certa forma, economicista das escolhas que faz em termos de aprendizagem linguística.

No que diz respeito às capacidades, ou melhor, às incapacidades que os sujeitos encaram como defeitos enquanto alunos de línguas, assistimos a uma maior pulverização de respostas, tal como ilustra o gráfico que se segue:

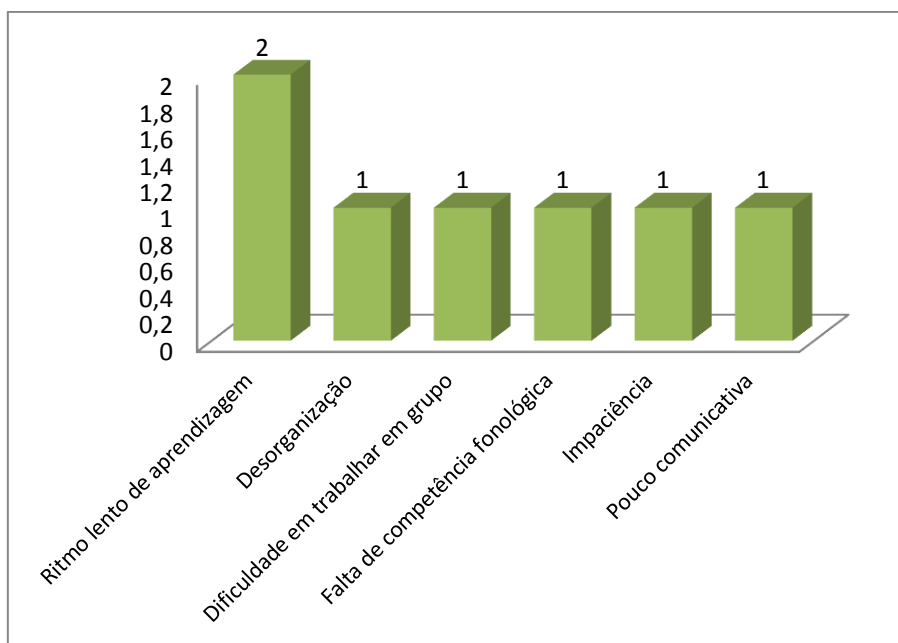


Gráfico 17 – Defeitos enquanto alunos de línguas (capacidades)

Duas das professoras consideram que o seu ritmo de aprendizagem pode ser um entrave a uma melhor e mais rápida aprendizagem de línguas: “*aquisição lenta, que precisa de muita reflexão*” [OF1-PLC]; “*preciso de tempo e de espaço para compreender, interiorizar*” [OF2-PLC]. Como se pode depreender, este ritmo mais lento parece estar associado à necessidade de refletir, de interiorizar, sendo que, curiosamente, a capacidade de reflexão foi anteriormente mencionada como uma qualidade por uma das professoras e bastante valorizada nas representações acerca do seu perfil profissional (tanto no que se refere ao ‘*actual self*’, como em relação ao ‘*ideal self*’). Na nossa perspetiva, esta perceção de que o ritmo de aprendizagem é tanto mais lento quanto mais ligado à necessidade de refletir e de interiorizar o conhecimento não tem de ser encarada necessariamente como um fator inibidor da aprendizagem de línguas, visto que, como ficou claro nos dois capítulos de aprofundamento teórico, a reflexão é uma fase crucial na aprendizagem, quer linguístico-comunicativa-intercultural (capítulo 1), quer profissional (capítulo 2). Contudo, num mundo acelerado como aquele em que vivemos, a conceção de sucesso parece estar cada vez mais associada à rapidez ou mesmo instantaneidade com que os feitos se conseguem e a educação em línguas não parece ser, para estas professoras, exceção.

Para além deste defeito, as professoras reconhecem outros, todos com 1 UC, como a desorganização (“*sou uma pessoa um bocado desorganizada*” - OF2-PLC); “*impaciência*” [OF3-PLC]; falta de capacidade de comunicação (“*desejava ser uma pessoa mais comunicativa*” - CF2-PLC); dificuldade de trabalhar em grupo (“*nem sempre gosto de trabalhar em grupo, a não ser que o grupo tenha capacidade de trabalho, vontade de se actualizar e responsabilidade na organização e distribuição das tarefas*” - OF1-PLC); e falta de competência fonológica (“*no Inglês, sempre tive*

muita dificuldade no sotaque, porque as aulas eram dadas sem materiais audio-visuais” - CF3-PLC). Importa salientar que os três últimos ‘defeitos’ remetem para diferentes abordagens e/ou metodologias do ensino de línguas: i) a valorização da abordagem comunicativa, que faz com que uma das docentes desejasse conseguir ser mais comunicativa; ii) a ênfase que se tem colocado no método de trabalho em grupo no ensino/aprendizagem (de línguas), como tentativa de levar os estudantes a desenvolverem competências de trabalho colaborativo com o intuito de melhor os preparar para a vida em sociedade; iii) e a crítica ao método tradicional de ensino de línguas, em que a componente oral da língua era negligenciada, a favor da componente escrita e gramatical.

Por fim, e no que à *dimensão cognitiva* diz respeito, importa salientar que uma das professoras aponta como um dos seus defeitos enquanto aluna de línguas precisamente o facto de ter dado “*mais ênfase à compreensão/expressão escrita*” [CF2-PLC], o que vai ao encontro da crítica ao método gramática / tradução que acabámos de referir.

Em jeito de síntese...

As nossas professoras, apesar de terem todas o Português como LM, assumem-se claramente como sujeitos plurilingues, valorizando as aprendizagens linguísticas que vão efetuando tanto em contextos formais de aprendizagem, como em contextos informais (nomeadamente quando se trata de línguas próximas da sua LM).

Para além disso, assumem que o seu repertório plurilingue e pluricultural é plural, composto e desequilibrado, reconhecendo ter um domínio melhor em algumas línguas e pior noutras, por um lado, e que, mesmo dentro de cada língua, sentem-se mais à vontade em determinadas competências e menos noutras, contrariando, assim, a visão tradicional do ensino das línguas, em que o domínio de qualquer língua deve ser o mais próximo possível do modelo de *native-speaker* ideal, sob pena de não se considerar que se conhece / domina a língua em questão.

Quando se autoanalisam enquanto alunas de línguas, apontando a vontade de aprender como a principal qualidade e a pressão da perfeição como o principal defeito, parecem concordar com as novas abordagens do ensino de línguas (entre as quais se destaca a intercultural), que valorizam a vertente comunicativa e uma dimensão ética, em detrimento da busca de um domínio perfeito da língua-alvo. Esta conclusão, ainda preliminar, será objeto de aprofundamento ainda no âmbito deste capítulo.

4.2. Representações em relação à educação intercultural

A forma como falamos da educação constrói o nosso olhar; a forma como olhamos a educação constrói a nossa ação; a construção da ação é sempre incerta e inacabada
(Vieira, 2011, p. 16).

Terminada a caracterização profissional e linguístico-comunicativa dos sujeitos deste estudo, companheiros de *viagem*, reunimos as condições para revisitar os dados, ou, retomando as palavras de Saramago, “ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já”, com o intuito de responder às questões de investigação que constituem os eixos norteadores da cartografia desta *viagem*. Nesta secção, vamo-nos centrar nas representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural, nomeadamente no que se refere à sua pertinência, à integração desta abordagem em contexto escolar, assim como às implicações da adoção desta abordagem nos papéis e competências associados ao professor de línguas (*‘ought self’* – cf. Lauriala & Kukkonen, 2003).

Quer isto dizer que, ao longo deste subcapítulo, tentaremos responder à seguinte questão de investigação: *Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural?* Na nossa perspetiva, importa explorar as suas representações relativamente a esta abordagem educativa, pois, tal como exprime a epígrafe a este subcapítulo, a forma como os professores de línguas falam acerca da educação em línguas condiciona fortemente o seu olhar sobre a educação e, consequentemente, a sua ação didática (Beijaard et al., 2000; Larrosa Bondía, 2002; Vieira, 2011).

Relembramos que, a fim de melhor concretizar a resposta a esta questão, formulámos as seguintes questões de segundo nível, tal como explicitámos já na Tabela 11 (capítulo 3):

- i) *Que pertinência conferem à educação intercultural? Porquê?;*
- ii) *Como veem a integração da abordagem intercultural em contexto escolar? Que possibilidades? Que constrangimentos?;*
- iii) *Que papéis consideram que os professores devem adotar no seio de uma abordagem intercultural?*

Para o efeito, analisaremos os dados recolhidos através dos seguintes instrumentos: “O Meu Perfil”, “O Meu Diário de Bordo”, “O Meu Dossiê” e “A Minha Avaliação” dos *Portefólios Profissionais*; os registos da sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*, nomeadamente os fóruns de discussão das diversas fases da sessão e o arquivo do *chat* subordinado

ao tema “Como pode a escola promover a diversidade”; o *Diário do Investigador*; e as “entrevistas narrativas e de confrontação” efetuadas um ano após a implementação do programa de formação¹²⁹.

Uma vez que em momento algum se questionaram os sujeitos diretamente acerca das suas representações relativamente à educação intercultural, pois tememos que o facto de o fazermos, no âmbito de um programa de investigação/formação intitulado *O Professor Intercultural* poderia, de certa forma, orientar as suas respostas, optámos por lançar alguns temas de reflexão suscetíveis de os levar a abordar a temática, se assim o entendessem, sendo que a escassez ou a abundância de informações será por nós encarada como um dado relevante.

De forma a melhor organizar a análise e discussão dos dados¹³⁰, este subcapítulo divide-se em três partes, cada uma delas referente a uma das questões de investigação de segundo nível atrás mencionadas. Assim, num primeiro momento, refletimos acerca da pertinência que a abordagem intercultural parece ter do ponto de vista dos sujeitos do estudo; de seguida, detemo-nos sobre as possibilidades e constrangimentos inerentes à integração da abordagem intercultural em contexto escolar; por fim, fazemos a reconstituição dos aspetos de um perfil que os sujeitos associam ao professor de línguas em contextos multilingues e multiculturais.

4.2.1. Da pertinência desta abordagem

Oito das nove professoras fizeram referência à pertinência da abordagem intercultural em contexto escolar, tendo sido possível identificar 20 UC, em diferentes instrumentos de recolha de dados. Quer isto dizer que, mesmo sem serem diretamente questionadas, as professoras

¹²⁹ Para identificar a origem dos dados apresentados ao longo do trabalho, utilizamos a seguinte codificação à frente da identificação dos sujeitos:

- * PI – “O Meu Perfil Intercultural”;
- * PLC – “O Meu Perfil Linguístico-comunicativo”;
- * PP – “O Meu Perfil Profissional”;
- * DGAD – “O Meu Dossiê” – Guião de análise de documentos;
- * DCR – “O Meu Dossiê” – Cartas de Recomendação;
- * DSC – “O Meu Dossiê” – Síntese de conceitos-chave;
- * DGAPD – “O Meu Dossiê” – Guião de análise de propostas didáticas;
- * DGMA – “O Meu Dossiê” – Guião dos módulos de autoformação;
- * DGDPA – “O Meu Dossiê” – Guião para o desenvolvimento dos projetos de ação;
- * DBCF – “O Meu Diário de Bordo” – reflexões no âmbito do Curso de Formação (numeradas);
- * DBOF – “O Meu Diário de Bordo” – reflexões no âmbito da Oficina de Formação (numeradas);
- * ACF – “A Minha Avaliação” – Curso de formação;
- * AOF – “A Minha Avaliação” – Oficina de formação;
- * GP – plataforma *Galanet* – perfis individuais dos sujeitos;
- * GF – plataforma *Galanet* – intervenções nos fóruns de discussão;
- * GC – plataforma *Galanet* – intervenções no *chat* “Como pode a escola promover a diversidade?”;
- * DI – “Diário do Investigador”;
- * EN – “Entrevistas narrativas e de confrontação”.

¹³⁰ A grelha de análise dos dados discutidos ao longo deste subcapítulo encontra-se disponível para consulta no anexo 6.2. – Representações sobre a abordagem intercultural.

reconhecem pertinência a esta abordagem no contexto atual, sendo que quatro delas se lhe referem por mais do que uma vez.

Importa salientar que, para dar conta da pertinência desta abordagem, recorreram a expressões que vão desde o reconhecimento moderado da sua utilidade (“*seria útil*” – CF2-ACF), necessidade (“*é preciso*” – CF1-DBCF1) e importância (“*é importante*” – CF1-DBCF1; “*importa*” – PI1-AOF; “*importância cada vez maior*” – PI3-DBCF1), com 6 UC; à assunção, em 14 UC, da sua absoluta urgência (“*torna-se urgente*” – CF2-DBCF1; “*é urgente*” – PI2-DBCF1; “*urge*” – CF3-DBCF1; “*com carácter de urgência*” – OF2-AOF) e pertinência, utilizando, para o efeito, adjetivos ‘hiperbólicos’ (“*é quase indispensável*+” – PI3-EN; “*é essencial*” – OF3-EN), assim como adjetivos no grau superlativo absoluto analítico (“*completamente pertinente*” – PI1-EN; “*extremamente importante*” – CF1-EN; “*muito importante*” – OF3-EN; “*absolutamente necessário*” – PI3-DBOF2).

A atribuição deste carácter absolutamente pertinente à abordagem intercultural em contexto escolar acaba por ir ao encontro da avaliação da pertinência da temática do nosso plano de formação, *O Professor Intercultural*, nas fichas de avaliação (questão 2) das duas ações de formação que o integram (anexos 4.2. e 4.3.), nas quais os sujeitos atribuíram pontuação máxima a esse critério: numa escala que oscila entre “não”, “pouco”, “sim” e “muito”, todos os sujeitos, sem exceção, consideraram a temática da ação de formação “muito” pertinente. Contudo, tal como constatámos no subcapítulo anterior, quando refletimos acerca dos projetos de desenvolvimento profissional dos sujeitos que integram a nossa amostra, a *competência intercultural* não foi mencionada. Isto poder-se-á ter devido ao facto dos dados terem sido recolhidos no âmbito de um programa de investigação/formação centrado justamente nessa competência, mas, mesmo assim, esta constatação não deixa de nos causar estranheza.

Relativamente aos argumentos utilizados pelos sujeitos para justificarem esta absoluta pertinência, foi-nos possível organizá-los em torno das seguintes categorias:

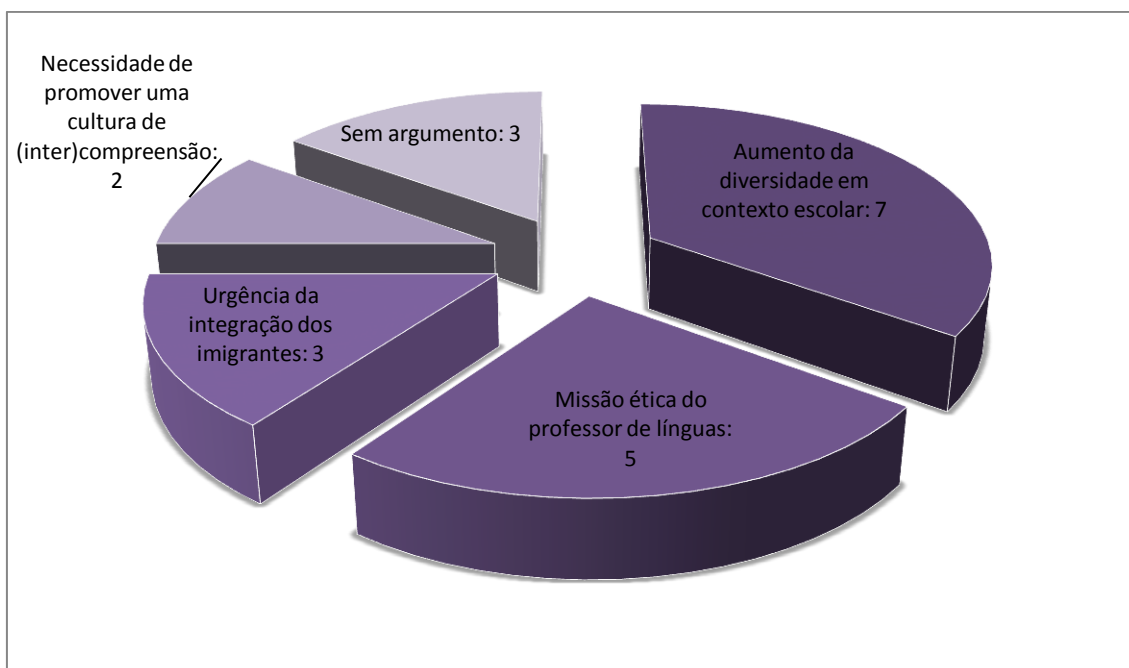


Gráfico 18 – Pertinência da abordagem intercultural (argumentos)

De acordo com os nossos resultados, o argumento mais utilizado prende-se com a consciência do aumento da diversidade linguística e cultural nos seus contextos profissionais, tal como ilustra a citação que se segue:

“atualmente é quase indispensável+ (...) e nós sentimos isso nós chegamos ao portão da nossa escola+ (...) temos aí um retrato / completo do que é uma escola absolutamente incluída desde ciganos a africanos a / TUDO (...) portanto / parece-me que é quase incontornável+ (...) ahm quase que / sei lá quase que achamos que hoje é impossível não se pensar nestas coisas (...) agora isto é absolutamente pertinente” [PI3-EN].

Associada ao reconhecimento do “surgimento de alunos provenientes de outros países” [PI1-AOF] e da crescente “diversidade de línguas que existe actualmente nas nossas escolas” [PI3-DBC1], surge, por um lado, a consciência dos desafios que são colocados à escola para “a integração plena dos alunos” [PI3-ACF], isto é, para “criar condições para integrar os alunos oriundos de outros países, respeitando a sua identidade cultural e ao mesmo tempo preservando o que é nosso” [CF1-DBC1]; e, por outro lado, dos desafios colocados aos próprios professores:

“o problema hoje dos professores / é esta maior ou menor dificuldade em chegar ao outro porque ter em frente de si um menino / que não diz rigorosamente nada na sua língua / ou na língua dominante do país em que está / é muito complicado para o professor (...) é muito complicado / portanto esta primeira abordagem é essencial para facilitar esta comunicação / porque depois o ensinar a língua em si a língua dominante aquela que se quer transmitir aquela que se quer ensinar / passa a ser fácil / desde que se consiga essa penetração ahm eu não sei como é que hei-de chamar / chegar ao outro (...) conseguir abrir caminhos // que são corredores que facilitam a comunicação” [PI3-EN].

Seguindo esta ordem de ideias, emerge o segundo argumento mais utilizado pelas professoras: a articulação entre a abordagem intercultural e a missão ética que, atualmente, é cada vez mais atribuída aos professores (Andrade & Pinho, 2003; Day, 2001; Estrela, 2010; Freire, 2004; Fullan, 1995; Hargreaves, 1995; Hessel & Morin, 2012; Pinho, 2008). Na verdade, os nossos sujeitos parecem assumir essa missão, associada à *dimensão político-social* da sua IPD, reconhecendo que *“promover esse valor ou dar valor a essa competência (...) nas nossas práticas profissionais é muito importante (...) tem toda a relevância”* [OF3-EN], visto que *“a inclusão de todos passa por uma escola democrática, multilingue, multirracial... e, portanto, tolerante e solidária”* [CF2-DBCF1]. Neste quadro, um dos sujeitos salienta a importância do próprio professor ser detentor de uma CCI para melhor responder aos desafios inerentes a esta missão ética: *“o professor que consegue ele próprio ahm ter uma abertura face a um universo variado de línguas e culturas também consegue transmitir isso aos alunos”* [CF1-EN]. Uma outra docente vai mais longe, referindo que, apesar desta missão ética ser atribuída aos professores (de línguas), o desenvolvimento de uma CCI

“é essencial para toda a gente (...) porque não é só o professor de línguas que comunica / obviamente que ele tem uma responsabilidade aqui / tem uma responsabilidade que é a de formar indivíduos para usar essa competência depois nas suas relações pessoais interculturais etc. / ahm mas eu acho que ela é (...) pertinente universalmente / tem uma pertinência acrescida pelo papel formativo que o professor tem / por aquilo de que ele é responsável profissionalmente que é ajudar os alunos a construírem experiências de comunicação” [OF3-EN].

Posto isto, para os nossos sujeitos, *“a interculturalidade está, de facto, na linha da frente nas pedagogias actuais”* pelo que *“é absolutamente necessário desenvolver a competência plurilingue e encará-la como uma competência de mediação entre locutores que compõem o nosso mundo dominado pela globalização”* [PI3-DBOF2].

Associado ainda à consciência da crescente diversidade linguística e cultural da escola atual surge, com 3 UC, o terceiro argumento mais utilizado pelas nossas professoras para considerarem a abordagem intercultural absolutamente pertinente: a urgência da integração dos imigrantes na sociedade em geral e particularmente dos seus filhos, nas nossas escolas. Neste sentido, de acordo com as suas palavras, *“urge tomar medidas no sentido de melhor integrar os imigrantes, respeitando não só a sua identidade cultural mas também favorecer a troca de culturas”* [CF3-DBCF1], medidas estas que devem ser tomadas *“a nível social e educativo para lidar com a diversidade linguística que repentinamente surgiu em Portugal”* [PI2-DBCF1].

Por fim, duas professoras referem ainda como argumento para a pertinência da abordagem intercultural a sua íntima relação com a promoção da (inter)compreensão entre os povos (Delors et al., 2000; Morin, 1999; Pinho, 2008), associando esta abordagem a conceitos como *cidadania*, *pluralidade*, *intercompreensão*, alguns deles considerados, no âmbito deste trabalho, hipónimos de

uma didática da diversidade (cf. Figura 1). Neste quadro, para estas professoras, “*é importante que os nossos alunos reflitam sobre as várias línguas e culturas e desenvolvam competências comunicativas e socioculturais que fomentem a educação para a cidadania e o respeito pela diferença*” [CF1-DBCF1], pois “*numa Europa em que, cada vez mais, se defendem os valores da pluralidade e diversidade, em que as fronteiras se abrem e a comunicação se torna global, o desenvolvimento da competência de intercompreensão faz todo o sentido*” [OF3-DBOF2].

Em jeito de síntese ...

Na perspetiva dos sujeitos do presente estudo, a abordagem intercultural reveste-se de toda a pertinência, assumindo inclusivamente um carácter de urgência. Para eles, esta abordagem poderá potenciar o desenvolvimento de competências de carácter plurilingue e intercultural (nos professores, primeiro, e, posteriormente nos alunos / futuros cidadãos do mundo) que melhor habilitam a escola e a sociedade a lidar com os desafios que a crescente diversidade linguística e cultural coloca, fomentando um clima de paz, de (inter)compreensão e de diálogo intercultural.

Para além disso, os sujeitos articulam fortemente esta abordagem intercultural com a missão ética que atribuem à sua própria profissão, vendo-se eles próprios como os atores principais (embora não os únicos) que poderão tornar possível a integração escolar desta abordagem, numa clara assunção da *dimensão político-social* da sua IPD. Curiosamente, os dados referentes ao perfil profissional dos sujeitos (cf. subcapítulo anterior) apontam para uma certa negligência desta dimensão da IPD e para uma sobrevalorização das *dimensões interventivo-curricular* e *(inter)pessoal*, o que poderá indiciar algumas incoerências / contradições entre o que valorizam como ‘*ought self*’ (as características e responsabilidades que associam àquilo que deve ser o professor de línguas) e a forma como se veem eles próprios como professores de línguas num dado momento e como veem o seu percurso de DPD (o ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’ respetivamente). Esta linha de pensamento será retomada ainda no âmbito deste subcapítulo, nomeadamente na sua última secção.

4.2.2. Da integração da abordagem em contexto escolar

No que se refere às representações relativamente à integração da abordagem intercultural em contexto escolar, privilegiámos como instrumentos de recolha de dados os registos na plataforma *Galanet* (intervenções no *chat* e nos fóruns de discussão), nos *Portefólios Profissionais* (nomeadamente nos “Diários de Bordo”, nos “Dossiês” e na “Avaliação” das ações de formação), no *Diário do Investigador* e nas “entrevistas narrativas e de confrontação”, registos nos quais as

professoras refletissem acerca das possibilidades e constrangimentos da integração desta abordagem intercultural em contexto escolar, por um lado, e em que fizessem algumas sugestões e/ou recomendações com vista à sua efetiva integração escolar, por outro.

Importa salientar que, apesar de em momento algum as professoras terem sido diretamente questionadas sobre isso, foi-nos possível identificar 63 UC associadas às possibilidades de integração da abordagem intercultural e 69 associadas aos constrangimentos, o que atesta a pertinência atribuída à temática e a preocupação que parecem nutrir em relação a esta questão. Para além disso, de forma a testar as conclusões que esta análise nos permite tirar relativamente às possibilidades e constrangimentos subjacentes à abordagem intercultural, triangulámos os dados recolhidos nos instrumentos acima mencionados com outros constantes na secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” dos *Portefólios Profissionais*, nomeadamente nas entradas 4, 6, 7 e 8, referentes às suas representações acerca do que é aprender LE, acreditando que, desta reflexão, poderíamos colher dados relevantes acerca de uma hipotética relação entre o espaço curricular das línguas e a abordagem intercultural.

De forma a melhor organizar a análise e discussão dos dados, num primeiro momento, focalizamos a nossa atenção nas possibilidades de integração desta abordagem e dos sinais, nas práticas atuais, que as professoras consideram ser potenciadores desta integração; e, num segundo momento, refletimos acerca dos constrangimentos e problemas colocados à plena integração desta abordagem em contexto escolar. Por fim, enunciamos algumas recomendações, com base nas vozes dos sujeitos.

4.2.2.1. Possibilidades e potencialidades

Relativamente às representações dos sujeitos acerca do que é aprender línguas¹³¹, estas foram agrupadas em torno de três categorias: uma *dimensão linguística e comunicativa*, com 10 UC; uma *dimensão pessoal / interpessoal*, com 6 UC; e uma *dimensão ética / política*, com 4 UC. No gráfico que se segue, articulámos estas três dimensões com as finalidades que associam à aprendizagem de línguas, aqui consideradas subcategorias de análise:

¹³¹ Entrada 4 da secção “O Meu Perfil Linguístico-Comunicativo” do *Portefólio Profissional*.

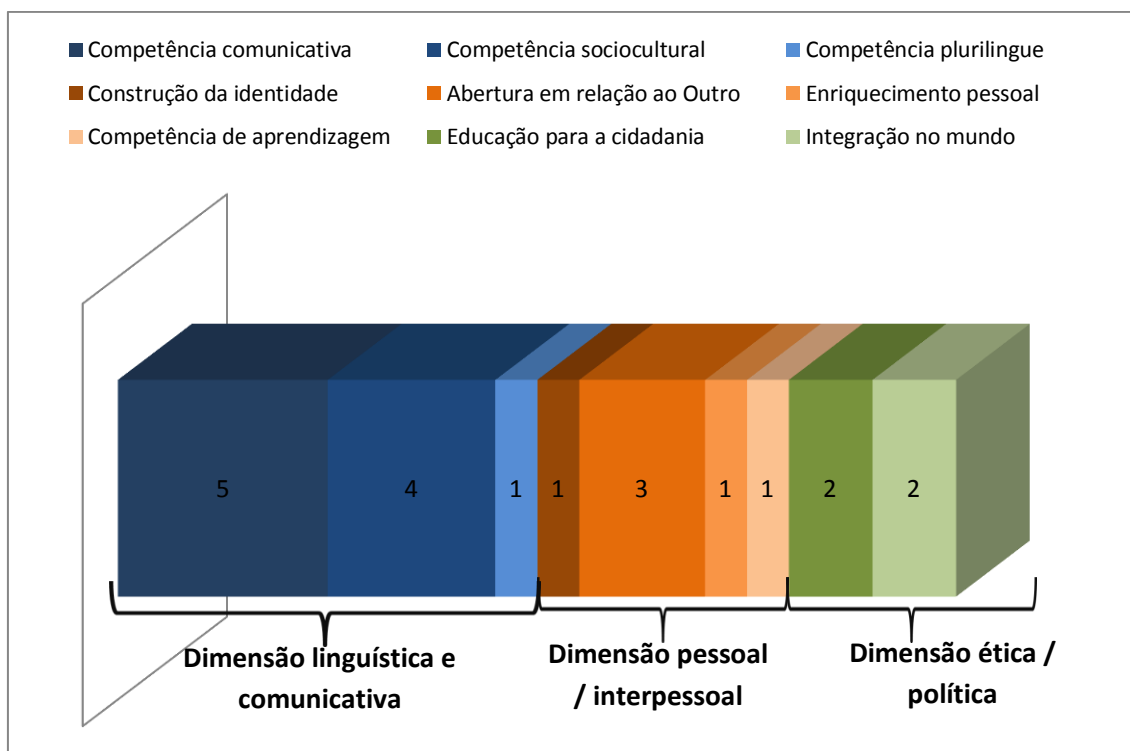


Gráfico 19 – Finalidades associadas à aprendizagem de línguas

Em relação à *dimensão linguístico-comunicativa*, cinco professoras associaram a aprendizagem de línguas ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, afirmando que aprender uma língua é “*aprender a comunicar na língua que se aprende*” [OF1-PLC], isto é, “*poder e conseguir comunicar*” [OF2-PLC], entendendo-se a competência comunicativa como “*um processo vasto que ultrapassa a mera competência linguística - um dos requisitos necessários para a comunicação com os outros*” [CF1-PLC]. Esta grande valorização da competência comunicativa, em detrimento da “*mera competência linguística*”, pode apontar, na nossa perspetiva, para uma valorização da abordagem comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas e para um distanciamento dos sujeitos em relação à abordagem tradicional, também denominada de método de gramática e tradução (o que vai ao encontro dos resultados referentes às potencialidades da integração desta abordagem, que apresentaremos de seguida, em que foram identificadas 7 UC relativas à valorização da competência comunicativa, assim como aos resultados da análise dos constrangimentos, em que apontam a representação tradicional sobre o que é aprender / ensinar línguas como o grande obstáculo à plena integração desta abordagem em contexto escolar, com 12 UC).

Além desta competência comunicativa, quatro professoras associam ainda a aprendizagem de línguas a uma competência sociocultural, fortemente ligada ao acesso “*à cultura inerente à língua*” [OF1-PLC] e à “*diversidade linguística e cultural de outros povos*” [OF2-PLC], por um lado, assim

como à “*oportunidade de contactar com realidades diferentes*” [PI1-PLC], por outro. Quer isto dizer que os nossos sujeitos consideram que a aprendizagem de línguas ultrapassa largamente a mera dimensão linguística, visto que potencia um maior conhecimento “*sobre as outras culturas (...) outras formas de pensar*” [PI3-PLC]. Posto isto, parece-nos que existe uma tendência para associar a abordagem comunicativa da aprendizagem de línguas a uma abordagem intercultural, reconhecendo que língua e cultura são faces de uma mesma moeda e, por isso, indissociáveis (Afonso, 2010; Bizarro, 2012; Bizarro & Braga, 2004).

Importa salientar que, num outro instrumento de recolha de dados, o *chat* “Como pode a escola promover a diversidade?”, que teve lugar no “salão de discussão azul” da plataforma *Galanet* a 8 de maio de 2007, uma das professoras refletiu também acerca dos objetivos associados à aprendizagem de línguas num mundo de diversidade, escrevendo o seguinte: “*Mas às tantas ser um falante de línguas com níveis diferentes de proficiência, como tu! Sabes bem inglês, já dominas bem espanhol e percebes um pouquinho de francês e de italiano*” [OF2-GC]. Esta intervenção está em consonância com o reconhecimento da importância do desenvolvimento de um repertório plurilingue desequilibrado, dinâmico e evolutivo (cf. capítulo 1) como objetivo do ensino/aprendizagem de línguas, repertório este que, como já referimos largamente no âmbito deste trabalho, constitui parte integrante da CCI.

Relativamente à *dimensão pessoal / interpessoal*, três professoras consideram a abertura em relação ao Outro como uma das finalidades da aprendizagem de línguas. “*Ver o mundo com outro olhar*” [OF2-PLC] e “*ir ao encontro do outro numa perspectiva de diálogo e com uma atitude de receptividade, abertura e curiosidade face ao desconhecido*” [OF3-PLC] são sinónimos de aprendizagem de línguas para duas das professoras. Uma delas descreve a aprendizagem de línguas recorrendo à metáfora da viagem: “*o horizonte que se alarga; viajar, não arredando pé; satisfazer um desejo muito intrínseco (impossível!) de estar em todo o lado; portas e janelas abertas para outras realidades*” [CF2-PLC]. Na nossa perspetiva, esta abertura do sujeito em relação ao Outro está intimamente associada ao desenvolvimento de uma competência sociocultural que, juntamente com a competência comunicativa, potencia o desenvolvimento da CCI.

Ainda no que se refere à *dimensão pessoal / interpessoal*, existem três finalidades da aprendizagem de línguas mencionadas uma única vez cada, finalidades estas mais intrinsecamente relacionadas com o EU: uma mais ligada à construção de uma identidade plural e ao reconhecimento da importância do contacto com o Outro na (re)construção do próprio sujeito, englobando “*aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas*” [CF1-PLC]; outra mais ligada ao próprio enriquecimento do aprendente de línguas, comparando a aprendizagem de línguas ao ato de “*abrir portas*” para esse “*enriquecimento pessoal*” [OF2-PLC]; e outra mais

ligada ao desenvolvimento de uma competência de aprendizagem, associada a uma ‘ginástica mental’: “*exercitar a capacidade cerebral, o raciocínio e abrir os horizontes do intelecto*” [OF3-PLC].

Por fim, cerca de metade das professoras reconhece que aprender línguas é muito mais do que uma aprendizagem linguística, comunicativa e mesmo (socio)cultural, reconhecendo-lhe uma *dimensão ética e política*, o que vem ao encontro do que tem vindo a ser crescentemente assumido nos discursos científicos da DL e das próprias Ciências da Educação (cf. capítulo 2). Nesta linha de pensamento, duas professoras associam a aprendizagem de línguas à educação para a cidadania (intercultural, diríamos nós), visto que esta pode ser sinónimo de “*aprender a ser-se mais tolerante enquanto cidadão do mundo*” [OF2-PLC], favorecendo “*o desenvolvimento da educação para a cidadania e a formação de cidadãos intervenientes e autónomos*” [CF1-PLC]. Outras duas consideram que a aprendizagem de línguas é crucial para uma efetiva e positiva integração no mundo plural e complexo em que vivemos, ou seja, aprender línguas “*é como ter um passaporte para viajar pelo mundo*” [PI2-PLC], para se tornar “*parte do mundo*” [OF3-PLC]. Parece-nos, portanto, que estas professoras reconhecem a importância da aprendizagem linguística para “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, dois dos quatro pilares da educação definidos por Delors et al. (2000) para o século XXI, chaves essenciais para a (inter)compreensão entre os povos (Morin, 1999; Pinho, 2008) e alicerces para o desenvolvimento de uma CCI.

Esta “consciência e valorização da dimensão ética do ensino das línguas”, fortemente relacionada com o reconhecimento de uma dimensão política da DL (Alarcão et al., 2004; Alarcão & Araújo e Sá, 2010a), é vista pelos sujeitos como a grande potencialidade para a integração da abordagem intercultural em contexto escolar, tendo emergido, nos discursos escritos e orais¹³² de 6 professoras, 14 UC associadas a esta categoria, tal como atesta o gráfico que se segue:

¹³² Trata-se dos discursos recolhidos nos *Portefólios Profissionais* dos sujeitos, nos registos da sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*, no *Diário do Investigador* e nas “entrevistas narrativas e de confrontação”.



Gráfico 20 – Integração escolar da abordagem intercultural (potencialidades)

Para os nossos sujeitos, *“esta temática é fácil de integrar no ensino de línguas, dado o carácter formativo da disciplina”* [OF2-AOF]. Para o efeito, *“interessa encarar o ensino/aprendizagem das línguas como uma estratégia de desenvolvimento de competências várias no contacto com contextos sociais e culturais diversos, para assim se promover a capacidade de intercompreensão e abertura aos outros”*, perspetivando-se *“o ensino das línguas enquanto veículo de atitudes e valores fomentadores de sociedades mais democráticas e plurais e, consequentemente, mais progressistas”* [OF3-DBOF6]. O ensino das línguas está, portanto, para as nossas professoras, intimamente relacionado com a educação para a cidadania:

“nós transmitimos conhecimentos mas também o ajudamos a ser pessoa (...) e nós temos que ir transmitindo ao aluno estas competências que são mais do foro ahm que são as competências do foro do saber mas também do foro do saber ser (...) e eu acho que as línguas por acaso mais do que se calhar qualquer outra disciplina / as línguas mas não é só o inglês o inglês o francês o português (...) as línguas mais do que outra disciplina / tocam / cada passo (...) tocam não só no saber mas no saber ser / no saber ser e no saber estar (...) saber evoluir” [CF1-EN].

Importa ainda salientar que esta educação para a cidadania, para as professoras em questão, joga-se em várias arenas, tal como demonstrámos na Figura 6, arenas essas que oscilam desde um nível mais local (nacional), a um nível mais global (terrena/planetária), passando por um nível intermédio (a europeia, no caso dos cidadãos europeus), em estreita articulação entre a identidade plural e compósita característica da pós-modernidade (Kim, 2009; Maalouf, 1998; Varro, 2007) e o exercício de uma cidadania que se quer, cada vez mais, intercultural (Byram, 2006, 2008b). *“Trata-se de valorizar as identidades e línguas nacionais; por outro lado, anseia-se pela*

consolidação da Identidade Europeia, de uma sociedade democrática e forte” [CF2-DBCF2], ajudando

“os alunos a se tornarem / ahm / cidadãos do mundo+ / não é só o meu cantinho que interessa+ / e os portugueses é que são bons+ / ou o que é tradicional é que é bom+ / não (...) acho que eles têm é que se abrir ao mundo+ / e abrir / ahm / a mente e a perspectiva e os valores deles / para serem cidadãos da Europa e do mundo+” [OF1-EN].

Posto isto, os nossos sujeitos parecem partilhar da opinião de Puren (2007), quando se refere à “porosité idéologique” da DL e ao comprometimento desta disciplina com as ideologias sociais e políticas dominantes: *“é compreensível que a política educativa europeia e a nacional ponham a ênfase nas competências plurilingue, intercultural e de intercompreensão, tendo em conta os esforços no sentido da construção de uma Europa una e coesa” [CF2-DBCF2].* Contudo, vão mais longe e afirmam que gostariam que a DL não se limitasse a refletir as dinâmicas políticas e sociais, mas que passasse ela própria a, de certa forma, orientar a direção dessas mesmas dinâmicas, assumindo plenamente, com Freire (2004), que todo o ato educativo é de natureza política, nomeadamente aquele que se relaciona com o espaço curricular das línguas:

“a importância das línguas no mundo globalizado em que actualmente vivemos é inegável e a escola deve assumir o seu papel estruturante na construção social de cidadãos numa Europa em construção. A educação, uma vez mais, não pode ir a reboque das dinâmicas sociais e deve assumir, sem constrangimentos, uma função de liderança neste processo evolutivo. As mudanças sociais devem ser sempre equacionadas e prospectivadas pela escola” [PI3-DBOF4].

Por fim, ainda no que respeita à consciência e valorização da dimensão ética do ensino das línguas por parte dos professores de línguas como fator potenciador de uma integração escolar da abordagem intercultural, importa referir que, para as nossas professoras, apesar deste espaço curricular oferecer mais potencialidades para essa integração, não o pode fazer plenamente sem a articulação com as próprias dinâmicas e cultura da escola, por um lado, e as orientações do próprio sistema educativo, reconhecendo, com Leo (2010), que *“há uma responsabilidade da escola, dos sistemas, e não só do professor” [OF1-DI].*

Outro fator que, na sua perspectiva, pode potenciar a integração da abordagem intercultural em contexto escolar refere-se à “consciência e valorização da diversidade”, com 13 UC. Tal como já vimos na secção anterior, para as professoras analisadas, *“esta realidade é incontestável e coloca-nos o enorme desafio que é como integrar estes alunos nas nossas escolas”* e como *“valorizar e promover um maior conhecimento desta diversidade” [PI3-DBCF1].* Salienta-se ainda que este é um fator bastante relacionado com a natureza cultural, social e histórica do ser humano (Morin, 1999; Pinho, 2008): *“Quem se fecha em si mesmo não pode evoluir! A história da*

humanidade e da sua evolução filogenética é um exemplo disso. Somos animais sociais e interactivos por excelência!” [OF3-GF].

Para além disso, trata-se de um fator que estabelece uma íntima relação com o principal motivo pelo qual estas professoras consideram que a integração escolar da abordagem intercultural reveste-se de toda a pertinência no mundo e na escola atuais, o aumento da diversidade no contexto escolar português (cf. Gráfico 18):

“cada vez menos é uma sociedade fechada não é? nós estamos abertos / esta abertura ahm a tudo não é? esta abertura de fronteiras / fez com que de facto nós perdêssemos um pouco desta identidade / perdêssemos ahm num determinado sentido / perdêssemos no sentido de facto de nós entendermos que o centro do mundo no fundo éramos nós não é? / e como nós todos éramos falantes nativos do português e não tínhamos assim grandes problemas porque tínhamos muito poucas pessoas oriundas de outros países a coisa passou-se bem / mas cada vez mais somos uma sociedade aberta e isso quer dizer que cada vez mais na nossa aula temos portugueses temos chineses temos russos temos ucranianos temos meninos que estiveram com os pais e que vieram da Venezuela tivemos outros que vieram de França tivemos outros que vieram da Suíça e portanto é isso que nós temos e então temos de trabalhar / com essas pessoas não é?” [PI1-EN].

As professoras mostram, portanto, consciência das dinâmicas migratórias características da era atual, nomeadamente das relativas a Portugal, que, tal como referimos já no âmbito deste trabalho (cf. capítulo 1), tem visto o seu tecido demográfico complexificar-se, nomeadamente a partir dos anos 80 do século passado (Barreto, 2009), o que levou o nosso país a passar “*de um país de emigração para um país de imigração de pessoas oriundas, não só de países de língua oficial portuguesa como o Brasil e Angola..., mas também outros países da União Europeia e do Leste Europeu*”, facto que “*tornou a nossa sociedade plurilingue e multicultural*” [CF1-DBC1].

Por outro lado, além de terem consciência dessa crescente diversidade linguística e cultural, valorizam-na, reconhecendo que “*sem ela não há criatividade ou maneiras diferentes de ver o mundo*” [OF1-GF] e que esta diversidade “*é essencial à construção da herança da humanidade. Cada língua encerra uma sabedoria cultural única. A perda de qualquer língua é, logicamente, uma perda para a humanidade*” [OF3-GF]. Quer isto dizer que a perspetiva sobre a diversidade linguística e cultural deve ser colocada, na opinião destas professoras, na sua riqueza e nos desafios que lhe estão subjacentes, em vez de se focalizar nos problemas, “*vírus associados, (...) perdas (...) e lamentações*” [OF3-GF] que possa originar:

“é um facto inegável que a partilha de uma língua comum agiliza a comunicação, ou não fosse prova disso a globalização e a resposta imediata que nos possibilita. Todavia, viveremos num mundo deveras redutor se nos protegemos nos nossos nichos linguísticos e culturais. (...) Será difícil conceber um mundo onde todos se compreendem a falar as línguas respectivas, mas a curiosidade e a necessidade face ao que os outros têm para nos oferecer são desafios excepcionais à nossa capacidade de conhecer e interagir com a multiplicidade de hábitos, gestos e palavras” [OF3-GF].

“Viva Babel!” [OF3-GF] parece ser, para elas, a divisa para a integração da abordagem intercultural em contexto escolar, associando a consciência e valorização da diversidade linguística e cultural à missão ética da educação linguística: “Viver junto é o tema deste século. Tolerância deve ser o mote universal” [OF3-GF].

Associado a este reconhecimento e valorização da crescente diversidade linguística e cultural, surge outro fator potenciador da integração desta abordagem em contexto escolar, a “valorização da competência comunicativa”, com 7 UC: “numa Europa plurilingue e multicultural, o acesso a várias línguas e culturas é essencial para minimizar as barreiras linguísticas e culturais e para que a comunicação surja de forma interveniente e autónoma” [CF1-DBCF2]. Trata-se de um fator que, como já vimos anteriormente, vai ao encontro das representações das professoras relativamente à aprendizagem de línguas, o que atesta um afastamento, pelo menos ao nível dos discursos e do ‘*ought self*’ profissional (Lauriala & Kukkonen, 2003), das conceções tradicionalistas do ensino das línguas, fortemente valorizadoras da competência linguística e tendo como modelo o falante nativo ideal da língua-alvo:

“eu acho que o que é importante é as pessoas tentarem comunicar (...) se aquilo está com mais erros de gramática ou menos erros de gramática não é a parte mais importante da comunicação a parte ahm importante realmente é eu conseguir transmitir uma ideia ao outro e o outro entender aquilo que eu quero+” [PI1-EN].

Importa salientar que a visão tradicionalista do ensino das línguas que mencionámos há pouco constitui, no entender dos nossos sujeitos, o principal constrangimento à integração curricular da abordagem intercultural, tal como teremos oportunidade de explicitar ainda no âmbito deste subcapítulo (cf. Gráfico 21).

Para as nossas professoras, esta valorização da competência comunicativa está ainda associada à dimensão ética do ensino das línguas a que aludimos anteriormente, reconhecendo que “comunicar é muito mais do que dominar uma língua”, “*implica vontade de conhecer os outros e desejar partilhar ideias e saberes*” [PI2-DBOF2] e “*permite o derrubar de barreiras e, desse modo, aproxima diferentes falantes, podendo oferecer inúmeras vantagens (pessoais, profissionais, de cariz comercial, político, cultural, etc.)*” [CF2-DBCF2]. Ainda neste âmbito, um das professoras assume claramente a pertinência de um dos pilares da educação para o século XXI, ‘aprender a viver com os outros’ (Delors et al., 2000), no ensino das línguas, nomeadamente na sua relação com a educação para os valores e para a cidadania, numa clara aproximação entre a competência comunicativa e o que se entende, no âmbito deste trabalho, como CCI: “*as línguas estrangeiras servem para isso / para que haja comunicação / portanto a solidariedade tem de estar presente não é? como ingrediente de base*” [CF2-EN].

Um outro fator que poderá potenciar a integração curricular da abordagem intercultural fortemente enfatizado nos discursos analisados prende-se com a “visão integrada das línguas” (com 7 UC), assumindo em pleno o seu papel de “*professora[s] de línguas*” [OF2-EN] e não de uma língua em particular. Esta visão está em consonância com os postulados de uma *didática das línguas e do plurilinguismo* (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Melo, 2006): “*aquela velha ideia de que as línguas, tal como as fronteiras geográficas funcionavam de forma estanque e de que para comunicar noutra língua teríamos de a dominar está muitíssimo ultrapassada*” [PI1-GP]. Posto isto, para estas professoras, o papel do professor de línguas, atualmente, é o de dotar os seus alunos de ferramentas que lhes permitam alargar o seu repertório plurilingue e pluricultural ao longo da vida, alicerce fundamental para o desenvolvimento da CCI, tal como ficou já explícito no âmbito deste trabalho (cf. capítulo 1):

“nós não estamos só a ensinar a língua a estrutura / e a pô-los a comunicar corretamente nessa língua / estamos a dizer-lhes por trás disso pode ser um instrumento ahm bom é um recurso que eles têm para se movimentar mas poderão através nessa língua reconhecer outros pontos de contacto / com a deles ou com outras diferentes ainda” [OF3-EN].

Neste quadro, as docentes defendem que, na aula de línguas, se deveria “*rentabilizar a transparência das línguas; aproximar os sistemas gramaticais; comparar culturas e hábitos*” [OF1-DBOF2], numa conceção mais integrada da ação didática dos professores de línguas, o que implica, um maior trabalho colaborativo entre eles nas escolas. Todavia, na realidade, estes professores, muitas vezes, continuam a trabalhar de ‘costas voltadas’ (como referimos na secção que se segue, relativa aos constrangimentos à adoção de uma abordagem intercultural em contexto escolar – cf. Gráfico 21). Um dos sujeitos, professora de Português, Latim e Grego, chega mesmo a avançar com uma proposta que poderia potenciar esta visão integrada e articulada das línguas, assente numa abordagem intercultural, a partir de uma língua que esteve na génese do aparecimento de muitas das línguas modernas europeias que se espalharam pelo mundo, o Latim:

“eu enquanto aluna de clássicas quando andava na faculdade achava que o Latim (...) poderia ser uma mais-valia de aproximação de várias culturas e de vários povos uma vez que a América foi colonizada por portugueses e espanhóis (...) e como quer dizer nesta perspetiva mundial digamos assim os romanos estiveram de certa forma presentes por todo o lado quer dizer na Europa estiveram presentes em todo o lado e (...) portanto com os Descobrimentos isso alastrou eu pensava sempre que o Latim iria ser (...) uma plataforma de entendimento geral / e não era só eu que achava isso (...) porque entre portugueses espanhóis e franceses e italianos e os diversos e os romenos ahm mais afastados etc. e os ingleses e germânicos ocupados (...) que foram ocupados pelo Império Romano eu pensei sempre que fosse uma plataforma de um bom entendimento e que pudesse estar na base uma vez que o Português também estava na África uma vez que o Francês também estava na África não é? porque houve muita colonização francesa e portuguesa na África / pensei também na Ásia os portugueses também lá estiveram / os ingleses também lá estiveram ahm pronto pensei que talvez fosse uma possibilidade” [CF3-EN].

Para as nossas professoras, isto “*não quer dizer que vamos criar uma torre de Babel em todas as aulas*” [OF3-DI], mas importa “*introduzir gradualmente estes aspetos da educação para a cidadania, culturais na nossa aula*” [OF2-DI]. Na verdade, a vontade de contemplar esta abordagem intercultural nas suas planificações constitui outro dos fatores potenciadores da integração desta abordagem em contexto escolar, com 6 UC: “*se planificarmos, se introduzirmos estas questões de uma forma sistemática na nossa planificação, conseguiremos desenvolver a intercompreensão nos nossos alunos e, logicamente, a competência plurilingue e pluricultural*” [OF3-DI]. Quer isto dizer que, segundo elas, para a abordagem intercultural se integrar efetivamente nas nossas escolas, “*os currículos, as planificações, a avaliação... têm que reflectir esta realidade*” [CF1-DBCF1].

Este fator potenciador vai ao encontro de um dos principais constrangimentos identificados na análise efetuada: a falta de um trabalho sistemático, consciente e planificado das questões relativas à abordagem intercultural, com 7 UC. Com efeito, a integração da abordagem intercultural tem sido uma “prática empírica dos professores”, o que, apesar de não ser um trabalho sistemático e planificado, é encarado por estas professoras como um fator potenciador da sua efetiva integração em contexto escolar (com 6 UC), já que se consubstancia como uma espécie de lançamento de sementes que se espera, mais tarde, ver germinar e frutificar: “*parece-me bem que de uma ou de outra forma sempre praticamos a intercompreensão se bem que com outros nomes ou será que estou a ver mal o filme? A diferença maior é que o fazíamos empiricamente e sem que lhe fosse reconhecido um mérito especial*” [PI1-GC], “*talvez de forma ‘inconsciente’*” [OF2-GC]. Importa salientar que esta prática empírica das professoras, tanto se efetiva no âmbito das suas práticas profissionais (“*pontualmente e espontaneamente, recorro ao conhecimento e experiências que os alunos adquiriram ao longo da vida, quer no âmbito da língua materna quer de outras línguas estrangeiras, para activar novas competências no domínio daquela que estão a aprender*” – OF3-DBOF2], como no das suas relações interpessoais/interculturais, numa clara alusão à interdependência entre as *dimensões (inter)pessoal e interventivo-curricular* da IPD:

“nas nossas vidas, muitas são as vezes em que nós desenvolvemos esta capacidade de tentar compreender o outro, quer através da transparência vocabular (...), quer através da constatação das diferenças culturais, quer através da interpretação de gestos... Esta capacidade que, em situação real de comunicação, demonstramos ter e activamos para tentarmos perceber, compreender, comunicar com o outro, é afinal explicada pelo conceito de intercompreensão” [OF2-DBOF2].

Outro fator potenciador da integração da abordagem intercultural em contexto escolar é, na perspectiva delas, o “trabalho colaborativo entre professores de línguas”, com 4 UC. Importa referir que este fator foi mencionado por três professoras, todas elas pertencentes ao quadro de pessoal docente de uma escola onde existe “*mesmo um horário em que o grupo tem de estar reunido para*

trabalhar em conjunto” [OF2-DI]. Trata-se, portanto, de um período específico no horário dos professores de línguas consagrado a sessões de trabalho colaborativo no seio do seu grupo disciplinar, que oferece “*a possibilidade de nós discutirmos com alguém / e depois também no fundo abrem-se outras portas outros horizontes (...) uma cabeça não pensa tudo / se nós juntarmos muitas cabeças / o resultado é sempre mais profícuo*” [CF1-EN]. No fundo, é um espaço de partilha, de interação e de reflexão conjunta, onde “*cada um traz uma coisa*” [OF1-EN], que se consubstancia numa das características do ‘workplace landscape’ (Beijaard et al., 2000) daquela escola em particular, característica esta que tem sido valorizada pela generalidade dos professores envolvidos: “*mesmo os outros colegas consideram que o trabalho colaborativo é muito positivo*” [OF2-DI]. Uma das docentes considera ainda que o facto de se ter criado, por orientação do Ministério da Educação, a figura de Departamento de Línguas como elemento congregador dos vários docentes de línguas (à exceção do Português), tem potenciado também a valorização do trabalho colaborativo: “*desde que se passou a reunir todos os professores de línguas (exceto Português) num mesmo departamento, começa a desenvolver-se uma abertura para o diálogo, a partilha*” [OF2-DI]. Neste caso, não se trata de uma especificidade da ‘cultura’ daquela instituição em particular, mas de uma medida normativa que, complementada com outras medidas potenciadoras do trabalho em equipa, poderá fomentar uma maior articulação entre o trabalho dos professores de diferentes línguas e, assim, a integração da abordagem intercultural em contexto escolar (isto, apesar de, na nossa perspetiva, o facto dos docentes de Português não integrarem o Departamento de Línguas se afigurar como um constrangimento a uma efetiva e articulada educação em línguas, mesmo sabendo que as metodologias de ensino da LM e as do ensino de LE serem substancialmente diferentes e orientadas para objetivos e competências igualmente distintos).

Outro dos fatores identificado, com 3 UC, prende-se com a constatação de uma *crise na sociedade*, potenciada pelas desigualdades económicas e sociais, por conflitos de várias ordens e, sobretudo, pelo individualismo exacerbado que caracteriza as sociedades liberais e capitalistas: “*uma verdadeira comunicação intercultural / o que quer dizer que em muitas partes do mundo não está a haver isto (...) os próprios líderes deveriam ter uma boa ação de formação nesta área*” [CF2-EN]. A constatação desta realidade, aliada à forte consciência da *dimensão político-social* associada à escola em geral e ao ensino de línguas em particular, como já tivemos a oportunidade de referir, parece consciencializar ainda mais os docentes para a necessidade de assumirem efetivamente a sua missão ética e, assim, privilegiarem a abordagem intercultural na sua ação profissional:

“a escola plurilingue e multirracial a funcionar harmoniosamente seria, numa escala minúscula, o espelho da(s) sociedade(s) que todos desejamos. Por enquanto, o mundo (os grandes do mundo) ainda não sabe partilhar o petróleo, o território, a água, outros

recursos naturais... o poder e o conhecimento. Nas escolas, felizmente que a maior riqueza a partilhar é 'apenas' (!) e unicamente o CONHECIMENTO. Então, na escola alcançaremos esse patamar 'utópico', ideal, mais cedo e depois, virá a difusão na sociedade e a sua transformação" [CF2-DBCf1].

Por fim, foi ainda possível identificar mais três fatores potenciadores da integração escolar da abordagem intercultural, cada um deles apenas com 1 UC: a “valorização da capacidade de compreensão de outras línguas”, mesmo sem as terem aprendido previamente em contextos formais de aprendizagem (“*penso que somos capazes de entender outras línguas ou não?*” – PI1-GC), numa forte articulação com a valorização da competência comunicativa e a visão integrada das línguas, por um lado, e o reconhecimento das potencialidades das aprendizagens de línguas em contextos/situações informais, por outro; a “consciência da imbricação entre língua e cultura(s)”, assumindo que ensinar uma língua é muito mais do que trabalhar uma competência linguística, num claro afastamento de uma abordagem tradicionalista do ensino/aprendizagem de línguas (“*eu HOJE / se tivesse que dar inglês / eu não sabia dar inglês (...) porque eu não sei nada da cultura inglesa (...) ser professora de línguas não é ensinar o funcionamento da língua / hoje mais do que nunca tenho essa certeza*” – OF2-EN); e a própria “filosofia das políticas educativas nacionais” que, segundo este sujeito em particular, tem vindo a conferir “*um lugar de destaque às línguas estrangeiras*” [CF2-DBCf2], privilegiando uma abordagem acional, já que

“os programas nacionais de línguas estrangeira colocam o ‘Eu’ (aprendente) sempre em interligação / interacção com os ‘Outros’ (o meio envolvente) – o que já é um ponto de partida para a exploração de uma envolvimento mais alargada; o interculturalismo tem sido um conceito usado pelo Ministério da Educação e tem-se vindo a instalar em muitas mentes” [ibidem].

Importa salientar que este último fator potenciador não parece ser consensual para os nossos sujeitos, pois, como veremos na secção que se segue, a falta de (in)formação relativamente à abordagem intercultural surge como um dos principais constrangimentos à sua efetiva integração em contexto escolar (11 UC), por um lado, assim como a hipotética existência de desajustes entre a filosofia das políticas linguísticas e educativas supranacionais (europeias e da ONU) e as orientações do Ministério da Educação (9 UC), por outro.

Em jeito de síntese...

Na perspetiva dos nossos sujeitos, existem sinais claros e frequentes nos seus contextos profissionais que, se forem geridos favoravelmente, poderão potenciar a integração escolar da abordagem intercultural. De entre eles, os que parecem reunir mais consenso entre as professoras são: a missão ética associada à escola e ao professor de línguas em particular; a consciência e

valorização da diversidade linguística e cultural na sociedade atual; a valorização da abordagem comunicativa (associada à CCI) em contexto escolar; e o reconhecimento das mais-valias de um trabalho colaborativo e articulado dos professores das várias línguas.

4.2.2.2. *Constrangimentos*

Nos discursos analisados foi possível identificar 69 UC relativas aos constrangimentos que se colocam a uma plena e efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar. Estas 69 UC organizaram-se em torno das seguintes categorias:



Gráfico 21 - Integração escolar da abordagem intercultural (constrangimentos)

Tal como já tínhamos referido anteriormente, o principal constrangimento, na perspetiva destas professoras, prende-se com uma visão tradicionalista do ensino/aprendizagem de línguas, que, apesar da crescente diversidade linguística e cultural, por um lado, e da consensual importância da missão ética do ensino das línguas, por outro, permanece nas representações dos professores acerca do que é ensinar/aprender uma língua, tal como ficou explícito na secção consagrada ao perfil profissional das docentes que integram a nossa amostra:

“parece-me que nós percebemos o conceito de intercompreensão, aceitamos a necessidade de o pôr em prática nas nossas aulas, mas temos ainda muito a tendência para ensinarmos a língua estrangeira ‘à moda antiga’, isto é, fazer os alunos ouvir, ler, escrever e falar correctamente” [OF2-GC].

Para elas, o principal problema consiste no facto de “*muitos continuarem a reduzir o espaço didáctico-pedagógico das suas aulas à função lexical e gramatical das línguas*” [OF3-DBOF7], insistindo “*que todos os alunos têm que ler bem, escrever bem, comunicar bem em todas as línguas que aprendem*” [OF2-GC]. Perante esta constatação, chegam mesmo a questionarem-se se esta “*visão redutora de que ensinar uma língua é ensinar vocabulário e estruturar frases gramaticalmente correctas*” [OF1-DBOF6] “*será (...) o caminho*” [OF2-GC]. Trata-se de um constrangimento em estreita articulação com um outro, igualmente bastante referido nos nossos dados, sobre o qual nos debruçaremos posteriormente: as “*resistências à mudança*”.

Importa referir ainda que, segundo estas professoras, “*todos enfermamos do mesmo mal que é tentar aprender e aplicar correctamente as línguas porque foi desta forma que fomos ensinados*” [PI1-GC]. Isto significa que os professores tendem a decalcar, na sua ação profissional, o modelo de ensino segundo o qual eles próprios aprenderam línguas, por um lado, e se prepararam para ser professores de línguas, por outro, tal como atesta a citação abaixo:

“tive uma formação clássica que me habilitou cientificamente para ser professora de línguas estrangeiras. Sou da escola em que, para realizar as minhas intenções comunicativas, tinha que activar as minhas competências gramatical e lexical e o sucesso dependia da minha capacidade de as usar correctamente. Este modelo persegue-nos e é a ele que nos pegamos quando começamos a dar os primeiros passos no ensino. Depois, depende da nossa vontade e capacidade de evoluir profissionalmente, continuarmos afectados a ele, ou não!” [OF2-DBOF7].

É de salientar que, mais uma vez, as professoras apontam esta ênfase na correção no uso da língua como um dos principais fatores de insucesso na aprendizagem de uma língua, tal como já o referimos a propósito dos seus principais defeitos enquanto alunas e mesmo docentes de línguas: “*eu acho que isso foi o maior obstáculo ao longo de muito tempo para as pessoas não aprenderem línguas / ou terem algum receio em falar (...) porque as pessoas partem do princípio que / aprender uma língua é falar / corretamente essa língua*” [PI1-EN]. A mesma professora refere ainda que ela própria sente que essa conceção do ensino das línguas ainda tem uma certa influência na forma como vê a educação em línguas hoje, apesar de se esforçar por alterar essa visão:

“lembro-me de sentir não conhecer línguas a não ser as do currículo ou de ter grande receio de errar ao falar outra língua. Hoje sou mais atenta mas sinto que ainda tenho um longo caminho pela frente. Sinto-me ainda como alguém que sabe onde está a casa (língua diferente) mas não se atreve a bater à porta para entrar” [PI1-DBCF2].

O segundo maior constrangimento identificado nos discursos analisados refere-se à “*falta de (in)formação*”, com 11 UC, visto que, no entender destas professoras, os conceitos associados à abordagem intercultural “*ainda não estão bem claros junto da generalidade dos professores*” [OF1-DBOF7]. Partindo do princípio de que “*é preciso desmontar muito bem os conceitos para os trabalhar*”, esta falta de (in)formação torna o trabalho da “*competência plurilingue e intercultural*

em sala de aula (...) muito difícil” [OF1-DI]. Se aliarmos esta lacuna na formação à falta de prática de situações de comunicação plurilingue e intercultural, ainda se agrava mais a situação: *“não é fácil promover a intercompreensão quando nós pouca prática temos (ou talvez não) da intercompreensão*” [OF1-GC].

Posto isto, na sua perspetiva, importa apostar na formação dos professores para a abordagem intercultural: *“os professores precisam de ter essa consciência e de formação também*” [OF2-DI]. Esta constatação vai ao encontro das sugestões e recomendações para potenciar a integração da abordagem intercultural em contextos escolares, com 4 UC relativas ao investimento na formação de professores (cf. Gráfico 22). Um dos sujeitos manifesta alguma estranheza em relação à falta de investimento na formação para a abordagem intercultural da parte do Ministério da Educação, salientando que este facto pode revelar alguma descoordenação no interior do próprio Governo da República portuguesa:

“Os Ministérios em Portugal não trabalham em sintonia, conjuntamente, com finalidades nacionais comuns? Até parece que não! Abrem-se as fronteiras a milhares de estranhos, mas, como se prepara o País para a permanência / residência, integração e participação dessas comunidades na sociedade?” [CF2-DBC1].

Quer isto dizer que não basta integrar a abordagem intercultural nos currículos das disciplinas de línguas, importa criar condições para que os professores possam operacionalizá-los nas suas práticas profissionais e isso passa, obviamente, pela formação dos próprios docentes:

“é verdade que os documentos orientadores do ensino das línguas definem a ‘competência plurilingue e pluricultural’, perspectivando a aprendizagem como a construção desta competência. No entanto, materializar esta intenção é difícil, sobretudo porque não possuímos dela um entendimento, de facto”[OF2-DBOF6].

Importa referir que os sujeitos chamam ainda a atenção para a responsabilidade dos próprios professores no desinvestimento na sua formação e atualização ao longo do exercício da sua profissão: *“a temática é actual e nós, professores, por múltiplas razões, temos alguma tendência para ‘abandonar’ as leituras teóricas que sustentam o nosso ensino, imprimindo desta forma alguma rotina nas nossas práticas*” [OF2-DBOF6]. Uma outra professora vai ainda mais longe e alia esta falta de investimento na sua própria formação às resistências à mudança, de que falaremos ainda no âmbito desta secção: *“penso que muitos desconhecem a filosofia dos últimos programas – ou então, conhecendo-a, ignoram-na – e continuam a fazer como aprenderam há 25 ou 30 anos atrás*” [OF3-DBOF7]. Para além disso, recordamos que, de acordo com os dados relativos aos seus projetos de desenvolvimento profissional (cf. Gráfico 8), os sujeitos não fizeram qualquer referência à *competência intercultural* entre as qualidades que gostariam de vir a adquirir, enfatizando questões relativas às competências *pedagógico-didática* (13 UC), *pessoal / interpessoal* (4 UC) e *digital* (4 UC), o que pode indiciar que a *competência intercultural*, apesar

de ser reconhecida como importante e crucial, não figura entre as prioridades dos professores de línguas relativamente aos seus projetos de DPD. A ser verdade, este poderá ser um outro fator constrangedor para uma efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar.

O terceiro constrangimento mais apontado prende-se com a constatação de desajustes e incoerências entre as políticas linguísticas e educativas supranacionais (da UNESCO e da União Europeia) e as orientações práticas do Ministério da Educação português, o que vai ao encontro do que defendemos já no âmbito deste trabalho, nomeadamente no capítulo 1:

“os programas curriculares tal como estão pensados neste momento não se compadecem deste tipo de estratégias pois são longos e exigentes. Por outro lado ainda, no caso do português, além da extensão do programa temos o facto de nos sentirmos moralmente obrigados a prepará-los [aos alunos] para os exames nacionais” [PI1-DBCF2].

Na verdade, a questão da avaliação externa, consubstanciada na figura do exame, surge como o principal fator de desajustes e incoerências entre as orientações político-educativas nacionais e as práticas: *“as orientações dos nossos programas de línguas estão de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, mas os exames nacionais que os nossos alunos têm de fazer, orientam-se por critérios de outrora”* [OF2-GC]. Posto isto, torna-se difícil, para os professores, operacionalizarem de facto os princípios de uma abordagem intercultural nos seus contextos profissionais: *“como defender a intercompreensão se depois, nos exames, os alunos têm de escrever correctamente?”* [PI2-GC]. Perante este cenário, e porque se reconhece que *“a política é uma grande condicionante”* [OF3-GC] para que a abordagem intercultural integre efetivamente as práticas profissionais docentes, importa que se anulem estas discrepâncias e incoerências: *“a Intercompreensão só é possível quando (...) os governos a assumirem de facto!”* [PI3-GC].

Outro constrangimento bastante referido relaciona-se com a falta de um trabalho sistemático da abordagem intercultural nos seus contextos profissionais, com 7 UC. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, a propósito de um dos fatores potenciadores da integração da abordagem intercultural, apesar do trabalho empírico que os docentes já vão fazendo ser um primeiro passo para a integração da abordagem intercultural, não é suficiente. Importa transitar do domínio do trabalho empírico para um trabalho sistemático e sistematizado, devidamente planificado, para que a abordagem intercultural seja uma realidade nas nossas escolas:

“ir buscar o Inglês e tratar na minha aula e não sei quê / isso é artificial (...) uma sensibilização e a partir daí não podemos fazer isso / ou quer dizer / podemos / mas eu acho que não sei quais serão as grandes vantagens em termos de aprendizagem / não sei se haverá / porque se não é sistemático / para isso será talvez perder tempo” [OF1-EN].

De uma maneira geral, as professoras reconhecem que nunca tinham feito, até ao momento da frequência do plano de investigação/formação *O Professor Intercultural*, *“ensino sistematizado da*

intercompreensão” [OF2-DBOF4], ou seja, reconhecem que não planificavam “*de forma organizada estratégias intencionalmente delineadas para o desenvolvimento desta competência*” [OF3-DBOF2], isto apesar de verificarem que, pontualmente, nas suas aulas até obedeciam a alguns princípios da abordagem intercultural:

“apesar de verificar que, nas minhas aulas, mobilizo um ou outro recurso para motivar os alunos e facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, este trabalho não é feito de forma sistemática e consciente. Ou seja, até hoje, nunca incluí no trabalho de planificação das aulas, estratégias / actividades específicas com o objectivo de trabalhar / desenvolver nos alunos, a competência de intercompreensão” [OF2-DBOF2].

Ora, no entender destas professoras, esta realidade, apesar de permitir o lançamento de algumas ‘sementes’, consubstancia-se como um constrangimento à plena e efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar, nomeadamente no que se refere ao seu tratamento pedagógico-didático em contexto de sala de aula: “*o facto de não trabalhar, de forma explícita, a competência de intercompreensão nas aulas, cria alguns obstáculos na procura de recursos adequados e na construção de materiais para os explorar*” [OF2-DBOF5].

Como já referimos anteriormente, outro dos grandes constrangimentos identificado nos discursos analisados prende-se com as “resistências à mudança” da parte dos professores (de línguas), com 6 UC. Na perspetiva das nossas professoras, “*é difícil mudar*” [OF1-GC], e muitas vezes essa dificuldade prende-se com preconceitos em relação a novas propostas / abordagens de ensino:

“A integração desta temática em contexto escolar não seria fácil, uma vez que há muito estereótipo e preconceito ao nível das práticas pedagógicas de anos que teimam em não progredir, em não se actualizar. Tenho experiência de observar como a inovação e novas descobertas podem ser vistas com olhares depreciativos” [OF3-AOF].

No caso particular da abordagem intercultural, dado o seu carácter ‘revolucionário’ ao nível dos objetivos da educação em línguas e da própria missão do professor (de línguas), trata-se de uma abordagem olhada com bastante desconfiança por uma parte considerável dos professores de línguas: “*alguns colegas de profissão para quem esta abordagem do ensino das línguas é constituída por ‘chavões’ e ‘balelas teóricas’ que servem apenas de títulos de teses académicas*” [OF3-DBOF7]. Este desabafo de uma das professoras parece indiciar ainda o desencontro entre os professores das escolas e os professores/investigadores das universidades, que, de acordo com estas palavras, trabalham de ‘costas voltadas’. Esta realidade, entre outros resultados, potencia as resistências à mudança e às inovações da investigação educacional da parte dos professores que estão no terreno (Canha, 2013). Posto isto, para os nossos sujeitos, a abordagem intercultural só será uma realidade nas nossas escolas “*quando cada um de nós romper com as barreiras do medo*” [PI3-GC] de arriscar o novo, o diferente, de alargar os horizontes pedagógico-didáticos. Tal como

acontece aos alunos, a falta de horizontes limita, na perspectiva destas professoras, a ação profissional docente: *“a dificuldade dos alunos tem a ver com eles verem o mundo assim <gesto brusco, na vertical, com as duas mãos paralelas> e nós também temos essa visão da escola, também ensinamos assim <repete o mesmo gesto>”* [OF3-DI].

A “visão separatista das línguas na escola” constitui, na perspectiva das docentes, outro dos constrangimentos à integração curricular da abordagem intercultural, com 4 UC. Apesar dos esforços para colmatar esta visão, nomeadamente através da criação da figura do Departamento Curricular das Línguas, *“a escola funciona com Português, Inglês e Francês... e há rivalidades”* [OF1-DI]. Além disso, os professores de línguas continuam *“a planear a aprendizagem das línguas numa vertente isolada e restrita”* [OF3-DBOF6]. Por outro lado, a ideia de que a porta da aula de uma determinada língua deve permanecer fechada à entrada de outras línguas continua bem viva nas nossas escolas, mesmo quando um mesmo professor ensina mais do que uma língua na escola: *“eu tenho de pensar enquanto professora de Francês não posso estar a pensar muito enquanto professora de Português”* [PI2-EN]. Como consequência, os próprios alunos também veem as línguas de forma isolada, o que prejudica fortemente o desenvolvimento de uma competência plurilingue e de uma CCI: *“têm também pouca consciência de como podem recorrer a aprendizagens linguísticas anteriores para interagirem em novas situações de comunicação, aparentemente pouco viáveis”* [OF3-DBOF6].

Outro dos fatores constrangedores prende-se, na perspectiva destas professoras, com a “desmotivação dos alunos” para a aprendizagem em geral, e para as línguas em particular, com 3 UC:

“eu não noto tanto aquela curiosidade / aquela vontade / aquele gosto em aprender coisas como há uns anos atrás / acho que estão a ficar um bocado fartos / talvez por causa dos meios de comunicação (...) eles ouvem Inglês a toda a hora / a toda a hora ouvem falar / no cinema nos meios de comunicação nos jogos é muito ahm é muito Inglês / até que veio fazer com que se banalizou um pouco / e ao banalizar que as coisas perdem o interesse” [CF2-EN].

Esta desmotivação pode dever-se também, na sua opinião, a eventuais desajustes entre aquilo que a escola (tradicional) oferece e as reais necessidades dos indivíduos e da sociedade (este constrangimento, com apenas 1 UC, integra a categoria “Outro”, no Gráfico 21): *“acho que o ‘nosso’ ensino das línguas não acompanha as necessidades dos cidadãos face à evolução científica, tecnológica, profissional...”* [OF2-GC]. Esta constatação chama a atenção, uma vez mais, para a necessidade de abraçar as novas abordagens didáticas, tal como referimos já, por diversas vezes, ao longo deste trabalho.

Por outro lado, os sujeitos apontam ainda como constrangimento a falta de hábitos de trabalho por parte dos alunos, com 3 UC. A abordagem intercultural implica, como se sabe, uma postura

diferente da parte dos alunos: de sujeito passivo, o aluno é encarado como sujeito ativo, empenhado no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, dentro dos princípios de uma abordagem acional (Conselho da Europa, 2002, 2009; Cavalli et al., 2009; Delors et al., 2000). Ora, na opinião destas professoras, os alunos não manifestam vontade de desempenhar esse papel: *“tão avessos ao esforço mental natural para a capacidade comunicativa, seja ela a um nível mais ou menos eficaz e eficiente”* [OF3-DBOF3]. Contudo, um dos desabafos de um dos sujeitos leva-nos a questionar se esta desmotivação e falta de hábitos de trabalho dos alunos não estará relacionada com o modelo de ensino de línguas que lhes é apresentado, centrado na língua enquanto conteúdo gramatical, atestando, uma vez mais, os desajustes entre o que a escola lhes oferece e aquilo que eles necessitam para comunicar no mundo atual:

“os alunos ahm não estão muito virados para o sacrifício não estão muito virados para a disciplina e para o estudo / e aprender uma língua estrangeira não é assim tão fácil como isso (...) tem que se persistir muito / é muito trabalho / é muito trabalho mesmo / e eles têm que dominar o sistema da língua / dominar o sistema da língua requer o pensamento / tem que se pensar / porque o sistema é uma coisa rígida (...) e os alunos não estão com vontade disso” [CF2-EN].

Outro constrangimento apontado por estas professoras prende-se com a “falta de material pedagógico-didático adequado” à abordagem intercultural, também com 3 UC. Os sujeitos lamentam a falta de material disponível (*“a principal dificuldade sentida é encontrar material adequado ao tema”* – OF1-DBOF5), por um lado, e a *“falta de tempo para procurar / conceber materiais”* [OF2-AOF], por outro lado. Esta situação ainda é agravada com a quase que ausência total de propostas didáticas concebidas no espírito da abordagem intercultural nos manuais: *“estamos a introduzir gradualmente estes aspectos da educação para a cidadania, culturais na nossa aula. O que nos dá uma trabalhadeira, porque os manuais não trazem grandes possibilidades, estratégias...”* [OF2-DI].

A *“preponderância da língua inglesa”* [CF2-DBCf2], ou seja, a “valorização do Inglês em detrimento das outras línguas” constitui outro constrangimento, com 3 UC. Para estas docentes, a tendência para sobrevalorizar o Inglês surge como consequência do *“neoliberalismo”* e das *“políticas neoliberais”* [CF3-EN], que enfatizam uma lógica de mercado ao invés de uma lógica humanista, mais ciente da diversidade e da necessidade de respeitar e valorizar essa diversidade, na linha de pensamento e de ação da abordagem intercultural. Esta situação ainda se torna mais grave quando as próprias políticas educativas apontam, desde a mais tenra idade, para a sobrevalorização do Inglês, em vez de apontarem para uma sensibilização para a diversidade linguística e cultural, dentro dos pressupostos do *éveil aux langues* (Candelier, 2000; Lourenço, 2013): *“é preciso fazer uma arrumação cognitiva para aprender línguas, mas no 1º ciclo, com o ensino do Inglês, o aluno*

começa já a ser formatado para aprender Inglês. Devia ser feita uma sensibilização às línguas” [OF1-DI].

Associado a este constrangimento surge outro, mencionado por uma das professoras, relativo à desvalorização da diversidade na escola portuguesa (este e os constrangimentos mencionados a seguir, juntamente com os “desajustes em relação às necessidades da sociedade”, integram o grupo de constrangimentos reunidos em torno da categoria “Outros” – Gráfico 21 – por terem sido mencionados uma única vez):

“considero que a escola portuguesa, pelo menos a minha, está repleta de jovens riquíssimos do ponto de vista linguístico mas nós continuamos a massacrá-los com a nossa ou as nossas línguas curriculares e não tiramos partido da diversidade existente à nossa volta que servirá para o enriquecimento linguístico dos alunos mas também para o meu próprio enriquecimento” [PI1-GC].

Outra professora considera que a sociedade atual, que obedece às leis do mercado e do liberalismo, tende a desvalorizar as humanidades, o que se afigura como outro fator constrangedor da integração escolar da abordagem intercultural: *“hoje em dia, as políticas educativas estão viradas para as disciplinas científicas, a cultura humanística vai perdendo terreno e o ensino das línguas também”* [OF1-GC].

A par destes constrangimentos relativos à desvalorização de determinados fatores potenciadores da abordagem intercultural pela sociedade em geral, as professoras mencionam fatores relativos a elas próprias e à sua ação didática, tais como:

i) a focalização total na competência comunicativa, esquecendo a dimensão ética da educação, nomeadamente da educação em línguas (*“esquecemo-nos muitas vezes que existem três grandes objectivos para trabalhar na aula de Francês: competência comunicativa, competência estratégica e educação para a cidadania. Limitamos muito o nosso trabalho à competência comunicativa –* OF2-DI);

ii) a falta de tempo, ou seja, a sobrecarga de trabalho, nomeadamente o de cariz burocrático, que acaba por tirar tempo aos professores para *“preparar as aulas com criatividade”*, nomeadamente *“depois de tanta energia gasta”* [PI2-GF] em atividades menos importantes;

iii) a dificuldade em trabalhar em equipa, apesar de reconhecerem as mais-valias desta estratégia de trabalho, quando os grupos funcionam bem (*“embora nem sempre goste de trabalhar em grupo, depende dos seus elementos”* – OF1-DBOF4);

iv) a grande *“dificuldade em operacionalizar os programas”* [OF2-DI], em estreita articulação com a falta de (in)formação para integrar a abordagem intercultural na sua ação profissional;

v) e as lacunas de aprendizagem ao nível da LM por parte dos alunos, considerando que uma boa consciência e conhecimento do modo de funcionamento da LM constitui uma mais-valia para a aprendizagem de outras línguas e para o desenvolvimento da CCI, numa clara alusão à importância

de se promover um ensino articulado entre as várias línguas, na escola, não esquecendo a LM: “*mas falha depois também o domínio da língua portuguesa (...) acho que está a falhar redondamente em muitos casos (...) nós constatamos mesmo isso*” [CF2-EN].

Em jeito de síntese...

Relativamente aos constrangimentos à integração escolar da abordagem intercultural, as professoras deste estudo enfatizam o facto de ainda predominar, na sociedade e mesmo junto dos professores de línguas, uma visão tradicionalista do ensino das línguas, fortemente associada à competência linguística. Esta visão está muito associada às resistências às mudanças, às inovações, características de períodos de rompimento paradigmático como parece ser aquele em que vivemos.

Para além disso, enfatizam a falta de (in)formação, por parte dos atores educativos, relativamente aos conceitos didáticos e princípios subjacentes à abordagem intercultural. Esta falta de (in)formação, associada às incoerências entre as principais políticas educativas transnacionais e as orientações práticas do Ministério da Educação nacional, potencia ainda mais as resistências às mudanças e, como tal, dificulta fortemente a integração escolar da abordagem intercultural.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que, na perspectiva destas professoras, as línguas continuam a ser vistas, nas escolas, como concorrentes. Ora, esta visão separatista e concorrencial das línguas, para além de impossibilitar um trabalho articulado dos professores das diferentes línguas na escola, com vista ao desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, dificulta a integração da abordagem intercultural, fortemente associada aos princípios de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.

4.2.2.3. *Recomendações: caminhos possíveis*

Retomando aqui as representações das professoras em relação ao que é aprender línguas, com que iniciámos esta secção, podemos verificar que estas apontam para finalidades fortemente ligadas a uma dimensão comunicativa orientada para a educação intercultural, valorizando-se a oportunidade de conhecer melhor o Outro, de contactar com a diversidade linguística e cultural e de rentabilizar essa oportunidade para construir a sua identidade, plural e compósita, tornando-se, assim, num melhor cidadão do mundo (cf. capítulo 1). Posto isto, de acordo com estes dados, podemos inferir que as nossas professoras consideram que a aprendizagem de línguas está intimamente relacionada com a educação intercultural, visto potenciar o desenvolvimento de uma CCI. Para além disso, dada esta relação entre ensino/aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da CCI, finalidade principal da educação intercultural, podemos concluir que elas consideram que a

integração desta abordagem em contexto escolar pode (e deve) passar obrigatoriamente pelo espaço curricular das línguas (espaço, aliás, reconhecido nos discurso político e científico como o espaço natural e ideal para trabalhar as questões da diversidade linguística e cultural), mas não se pode limitar a ele, exigindo a articulação com a cultura da escola e com as orientações político-educativas.

Para além disso, e no que se refere a recomendações concretas para potenciar esta integração da abordagem intercultural no espaço curricular das línguas, as professoras avançam com um conjunto de 15 sugestões, tal como ilustra o gráfico que se segue:



Gráfico 22 - Integração escolar da abordagem intercultural (recomendações)

Relativamente à recomendação que reúne o maior número de UC, a “promoção de intercâmbios”, os sujeitos referem-se a “*intercâmbios virtuais / reais para permitir o contacto com a realidade*” [DGAD¹³³], pois, na sua perspetiva,

“as línguas são códigos de comunicação, instrumentos de relacionamento entre povos e culturas e só o contacto vivo com elas promove o desenvolvimento das competências plurilingue e de comunicação intercultural tão necessárias para fazer frente aos desafios da sociedade contemporânea” [CF1-DBCF2].

Posto isto, estas professoras reconhecem pertinência tanto aos intercâmbios reais, como, por exemplo, “*intercâmbios entre escolas geminadas*” [DGAD]; como aos intercâmbios virtuais,

¹³³ Esta foi uma das recomendações por nós registada na correção conjunta da última questão do “Guião de Análise de Documentos 3”, um dos materiais de formação utilizados no âmbito do Curso de Formação (cf. anexo 2.3.3.), de acordo com as respostas das professoras em formação.

nomeadamente como aquele que tiveram a oportunidade de experienciar durante a oficina de formação, no âmbito do eixo *agir comunicativo e intercultural*, consubstanciado na participação na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma europeia *Galanet*:

“proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de participarem num tipo de plataforma como esta, adaptada obviamente às suas competências linguísticas, cognitivas e culturais, seria um precioso contributo para o desenvolvimento da sua competência de intercompreensão, num cenário menos virtual e controlado como é o espaço da sala de aula” [OF3-DBOF2].

A avaliar pelo número de UC relacionadas com os intercâmbios virtuais (presente em 6 das 9 UC identificadas), os sujeitos parecem colocar a ênfase nestas “*viagens virtuais*” [CF1-ACF]. Esta tendência poder-se-á dever ao caráter prático e exequível da organização deste tipo de intercâmbios, acessível a todos desde que se possua, na escola, computadores com ligação à Internet; mas também ao resultado da sua própria experiência de formação, reconhecendo-lhe mais-valias, nomeadamente no que se refere às suas potencialidades para a educação em línguas: “*porque os alunos desenvolvem competências de aprendizagem em línguas*” [OF1-AOF]. Por outro lado, estando os alunos da escola atual fortemente motivados (e habituados) para utilizar as TIC, esta seria uma forma de, simultaneamente, os motivar para a aprendizagem de línguas: “*é uma forma de pôr os alunos a comunicar com outros via Internet. Eles adoram este tipo de actividades*” [OF1-AOF].

A segunda recomendação mais presente nos discursos analisados prende-se com o investimento na formação do pessoal, com 4 UC, reconhecendo que importa “*apostar em ciclos de formação de professores, de pessoal não docente e de encarregados de educação*” [DGAD]. Como se pode depreender, para estas professoras, não basta apostar na formação de professores, é crucial que todos os agentes envolvidos na formação dos alunos (pessoal não docente, encarregados de educação, mas também, no nosso entendimento, os órgãos diretivos da escola e os ‘fazedores’ de políticas e orientações educativas) estejam em consonância relativamente à importância da abordagem intercultural e às formas como esta pode ser integrada em contexto escolar, assumindo-se como um projeto comum e não apenas o ‘cavalo de batalha’ do professor de línguas. Esta perspetiva está de acordo com o que defendem, por exemplo, Cavalli et al. (2009), Leo (2010), entre outros.

Importa ainda salientar que esta recomendação parece vir na sequência da experiência de formação dos sujeitos no âmbito do plano de formação *O Professor Intercultural*, visto que em 3 das 4 UC, referem-se-lhe diretamente, curiosamente um de cada um dos percursos de formação possíveis: “*deverá haver mais acções de formação **como esta***¹³⁴ *para sensibilizar e levar à acção*”

¹³⁴ O negrito utilizado nestas três citações é da nossa responsabilidade.

[CF3-ACF]; “*é preciso acções de formação como esta para sensibilizar e levar à acção*” [PI2-ACF]; e “*penso que se deverá continuar a realizar oficinas de formação de professores de línguas dentro desta temática, porque estes conceitos (plurilinguismo, intercompreensão, etc.) ainda não estão bem claros junto da generalidade dos professores*” [OF1-DBOF7].

Outra das recomendações avançadas pelas professoras refere-se à valorização dos repertórios individuais, negando, por um lado, que o aluno é uma *tábua-rasa* sempre que inicia e/ou retoma a aprendizagem de uma dada língua; e reconhecendo a riqueza e importância da bagagem de conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno traz consigo para a sala de aula e que, muitas vezes, é o resultado das suas experiências de aprendizagem informal: “*sabendo-se que o contacto com as línguas se faz muitas vezes na vida real através da música, do cinema, da Internet..., é pertinente que o processo de Ensino-Aprendizagem das Línguas se desenvolva a partir dos conhecimentos dos alunos*” [CF1-DBCF2]. Na sua perspectiva, a “*ideia de recorrer ao ‘fundo linguístico’ que todos possuímos sem nos darmos conta (...) será uma bela forma de ‘enamorar’ os alunos por outras línguas*” [PI2-DBOF2], pois, desta forma, estaremos a valorizar o Outro, “*permitindo-lhe partilhar e contribuir com o que traz dentro de si*” [CF2-DBCF1].

Isto implica, logicamente, uma alteração na metodologia do ensino das línguas que, de acordo com estas professoras, se quer acional e reflexiva (2 UC), de forma a colocar efetivamente o aluno no centro do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem: “*a competência plurilingue e intercultural não é um produto, mas sim um processo que se constrói, e cabe ao aluno o papel de construir e gerir esse processo*” [CF2-DBCF2]. Neste quadro,

“é imperativo que todo o processo se centre nos alunos, que estes se sintam motivados, envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, que sejam encorajados a reflectir sobre esse processo, que desenvolvam estratégias pessoais, que arrisquem, que avaliem o seu desempenho e tomem decisões relativamente ao seu percurso de modo a tornarem-se cada vez mais autónomos e responsáveis” [CF2-DBCF2].

A promoção / adoção do *Portefólio Europeu das Línguas* surge também como uma das recomendações avançadas pelas professoras, com 2 UC. Para elas, importa criar condições, nas escolas, para “*implementar a construção do Portefólio Europeu das Línguas nas disciplinas de LE, incluindo-o nos elementos de avaliação do aluno (com critérios definidos)*” [DGAD]. Apesar desta recomendação ter surgido duas vezes, em ambos os casos surgiu no Guião de Análise de Documentos 3, e nunca mais, em momento algum, qualquer uma delas se referiu a este portefólio. Isto poderá significar que o reconhecimento da pertinência do *Portefólio Europeu das Línguas* surgiu na sequência da análise dos documentos das políticas europeias para o ensino das línguas, nomeadamente do QECR. O facto de não se referirem mais a ele deve-se possivelmente à falta de (in)formação que manifestam relativamente a este instrumento, motivo pelo qual consideram ser importante “*promover uma mostra de portefólios na escola*” [DGAD]. Este indicador vai ao

encontra da falta de (in)formação denunciada pelas professoras na secção relativa aos constrangimentos (cf. Gráfico 21) e da absoluta urgência que atribuem à formação para a educação intercultural.

Por outro lado, as professoras consideram ser primordial apostar na sensibilização dos professores para a adoção da abordagem intercultural (2 UC), o que está em consonância com a necessidade de apostar na formação, anteriormente mencionada. Para elas, o sucesso da abordagem intercultural passa necessariamente pelas atitudes dos próprios professores, atitudes estas que devem passar pela predisposição para “*alterar a nossa actuação*” [PI2-AOF] e “*a visão que temos sobre o que é ‘ensinar uma língua estrangeira’ e começar a dar corpo, nas nossas práticas, ao ensino de uma competência plurilingue e pluricultural*” [OF2-AOF].

A valorização da diversidade, com 2 UC, é outra das recomendações das nossas professoras, valorização esta muito enfatizada como fator potenciador da integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 20). Para elas, “*a valorização de outras línguas e culturas estrangeiras*” [CF1-ACF] é uma condição *sine qua non* para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas: “*faz todo o sentido que, cada vez mais, a comunidade escolar valorize outras línguas e culturas e não trate os alunos como apenas ‘mais um’*” [PI1-ACF]. Neste caso em concreto, esta valorização da diversidade está intimamente relacionada com a valorização dos repertórios individuais dos alunos, ou, nas palavras de Cavalli et al. (2009) “des langues «autres””, ou seja, “les diverses langues qui font partie du répertoire personnel des apprenants, mais qui n’entrent pas parmi les langues enseignées comme matière du programme” (p. 12).

A par destas recomendações, surgem outras, apenas com 1 UC cada, que incluímos na categoria “outras”. A maioria destas recomendações são sugestões para a organização da escola e do currículo, a saber: i) “*criar turmas de aprendizagem de Português Língua Estrangeira*” [DGAD]; ii) “*gerir os créditos de horários de forma a atribuir maior carga horária às aulas de LE para tornar possível o contacto com o Outro*” [DGAD]; iii) desdobramento das turmas na aula de línguas, “*principalmente no Ensino Básico, para permitir uma maior interacção entre alunos, dando-lhes mais espaço para praticarem a língua efectivamente, e para tornar possível um trabalho mais individualizado com os alunos*” [DGAD]; iv) implementação de tutorias (“*os professores teriam de se constituir em grupos especializados de tutores e liderar os contactos com os países / escolas de origem e também com os pais*” – CF2-ACF); v) e valorização da voz dos alunos na gestão da escola (“*no 3º Ciclo, não tem sido prática os alunos constituírem a Assembleia de Estudantes. Seria importante dar essa oportunidade aos alunos*” – DGAD).

Contudo, as recomendações avançadas também se dirigem a elas próprias e à sua ação profissional, consubstanciadas em sugestões de atividades / estratégias, tais como: a promoção de trocas interculturais na escola, nomeadamente “*‘workshops’ multiculturais, de partilha, em que se*

valorizaria não só a língua e cultura destes alunos [que vêm de fora], mas também a língua e cultura de acolhimento”, que “poderiam contar com a colaboração das comunidades e não deveriam tornar-se práticas pontuais, de folclore” [DGAD]; e a promoção de “actividades que impliquem a reflexão sobre culturas” [OF1-DBOF2], numa clara alusão à importância da adoção de uma abordagem de cariz reflexivo, mencionada anteriormente.

Por fim, as recomendações destas professoras também têm como recetores os próprios investigadores em línguas e/ou em didática, chamando a atenção para a importância do investimento na investigação de questões relativas ao plurilinguismo e à interculturalidade, de forma a melhor compreender *“como estas línguas [a diversidade de línguas presente na escola] interferem com a aprendizagem para se criarem metodologias e instrumentos adequados que promovam o sucesso educativo” [PI2-DBCF1].*

Em jeito de síntese...

Para as nossas professoras, a relação entre os objetivos do ensino/aprendizagem de línguas e a educação intercultural é natural, pelo que, na sua perspetiva, o espaço curricular das línguas é o ideal para iniciar a integração escolar desta abordagem. Contudo, esta não é uma tarefa apenas do professor de línguas, todos os atores educativos devem assumi-la como missão. Para isso, importa investir na formação intercultural dos professores e do pessoal não-docente e administrativo.

No que se refere à integração curricular da abordagem intercultural na aula de línguas, as docentes recomendam que se aposte na promoção intercâmbios dos seus alunos com alunos provenientes de outros contextos geográficos, linguísticos e culturais, intercâmbios estes que podem ser reais ou virtuais (sendo que estes últimos são considerados mais práticos e igualmente enriquecedores).

As professoras enfatizam ainda a importância da valorização dos repertórios plurilingues e pluriculturais dos seus alunos em contexto de sala de aula, como forma de os rentabilizar na aprendizagem linguística e valorizar a bagagem que cada aluno traz consigo. Isto implica, para elas, uma alteração ao nível da própria metodologia de ensino das línguas, que deve ser acional, de forma a colocar o aluno no epicentro do seu processo de aprendizagem, que se quer experiencial e reflexivo.

4.2.3. Dos aspetos de um perfil docente para a educação intercultural

Após a explicitação da pertinência atribuída à abordagem intercultural pelas nossas professoras, bem como das possibilidades e constrangimentos que associam à integração escolar desta abordagem, eis que chegou o momento de nos centrarmos nas suas representações relativamente ao perfil do professor de línguas atual, inserido em contextos profissionais caracterizados pela diversidade linguística e cultural. Assim, ao longo desta secção, centramo-nos nos aspetos que relacionam com o perfil docente do professor de línguas dentro dos pressupostos de uma abordagem intercultural, ou seja, nos aspetos que, segundo elas, devem integrar, não só a IPD, como também a CPD. Quer isto dizer que trataremos das suas representações relativamente ao ‘*ought self*’ (Lauriala & Kukkonen, 2003).

Dissertar acerca do perfil docente poder-se-á revelar uma tarefa hercúlea, caso não se defina, à partida, o(s) prisma(s) segundo o(s) qual(is) faremos a nossa análise. Assim, para evitar quer divagações da nossa parte, quer expetativas desmesuradas da parte de quem nos lê, pretendemos explicitar claramente, desde já, qual o foco da análise das representações dos nossos sujeitos que nos propomos efetuar ao longo desta secção.

Sendo nosso intuito perceber o que se espera deste professor, segundo as suas conceções, num primeiro momento, centramo-nos nos papéis que são associados ao professor de línguas. Para o efeito, analisamos os discursos (orais e escritos), reunidos através dos seguintes instrumentos de recolha de dados¹³⁵: as secções “O Meu Perfil Profissional” (nomeadamente as respostas aos indutores 6¹³⁶ e 11¹³⁷), “O Meu Diário de Bordo” e “O Meu Dossiê” (especificamente o documento “Cartas de Recomendação”) dos *Portefólios Profissionais*; e as “entrevistas narrativas e de confrontação”. Como modelo de análise destas vozes, optámos por utilizar um cruzamento entre os papéis mais frequentemente associados ao professor de línguas em contextos de diversidade difundidos nos discursos políticos e académicos (cf. Tabela 3) e as dimensões da IPD de Pinho (2008) a que nos referimos, quer ao longo do capítulo 2, quer ao longo da análise do perfil profissional dos sujeitos que constituem a nossa amostra, efetuada no início deste capítulo. Na tabela que se segue, tentamos explicitar mais claramente essa intersecção:

¹³⁵ Ao longo desta secção, utilizamos as mesmas convenções mencionadas na nota de rodapé 129 para identificarmos os instrumentos de recolha de dados de onde foram retiradas as citações das vozes dos sujeitos.

¹³⁶ Indutor de resposta: “Para mim, ser professor de línguas é...”.

¹³⁷ Indutor de resposta: “Uma boa metáfora para definir um professor de línguas seria...”.

Macrocategoria Categorias	Dimensão (inter)pessoal ¹³⁸	Dimensão interventivo-curricular	Dimensão político-social
Papéis	Colaborador; Investigador.	Facilitador / guia; Avaliador; Gestor.	Mediador / ator social.

Tabela 25 – Modelo de análise das representações acerca dos papéis do professor de línguas

Importa clarificar que, ao longo da análise que pretendemos efetuar nesta secção, recorreremos ao mesmo jogo de cores utilizado no âmbito da secção 4.1.1. (Perfil Profissional) para explicitarmos as relações entre as categorias de análise e as macrocategoria. Assim, na tabela anterior, sombreámos a coluna correspondente a cada uma das macrocategoria com a cor com que ilustraremos os gráficos para nos referirmos aos papéis (aqui categorias de análise) associados a cada uma das dimensões da IPD (aqui macrocategoria de análise), a saber: o laranja para a *dimensão (inter)pessoal*; o verde para a *dimensão político-social*; e o azul para a *dimensão interventivo-curricular*.

Paralelamente, pretendemos compreender que competências é que os sujeitos associam à CPD do professor de línguas, um pouco à semelhança do que fizemos no início deste capítulo quando nos debruçamos acerca das suas representações relativamente ao ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’ (secção 4.1.1. Perfil Profissional), mas centrando-nos, desta vez, nas suas representações relativamente ao ‘*ought self*’. Para o efeito, socorremo-nos do mesmo modelo de análise, que sistematizámos na Figura 39.

É importante salientar ainda que, tanto no que diz respeito à análise dos papéis associados ao professor de línguas, como à das competências suscetíveis de integrarem a sua CPD, além das categorias de natureza *etic* presentes nos modelos de análise adotados (e atrás explicitados), fomos permeáveis, durante o processo de tratamento dos dados, à inclusão de categorias emergentes das vozes dos sujeitos, ou seja, de natureza ‘*emic*’. Durante a análise e discussão dos dados, assinalaremos sempre que a emergência de uma categoria ocorrer.

Esclarecido o foco da análise e a metodologia adotada, reunimos as condições para ‘mergulhar’ nos dados. De forma a apresentá-los e discuti-los de forma mais clara, num primeiro momento, debruçamo-nos sobre os papéis atribuídos aos professores de línguas e, num segundo momento, sobre as competências associadas à sua CPD.

¹³⁸ Importa esclarecer desde já que os dois papéis associados a esta dimensão, o de *colaborador* e o de *investigador*, também se articulam com a *dimensão interventivo-curricular*, tal como ilustra a Figura 39, apresentada no início deste capítulo.

4.2.3.1. Os papéis atribuídos aos professores de línguas

Quando chamados a refletir acerca dos papéis que se espera que os professores de línguas desempenhem em contextos de diversidade linguística e cultural, as nossas professoras referiram-se a seis, cinco mencionados na literatura da especialidade (dos seis referidos na Tabela 3) e um emergente das suas vozes (o papel de *comunicador*):

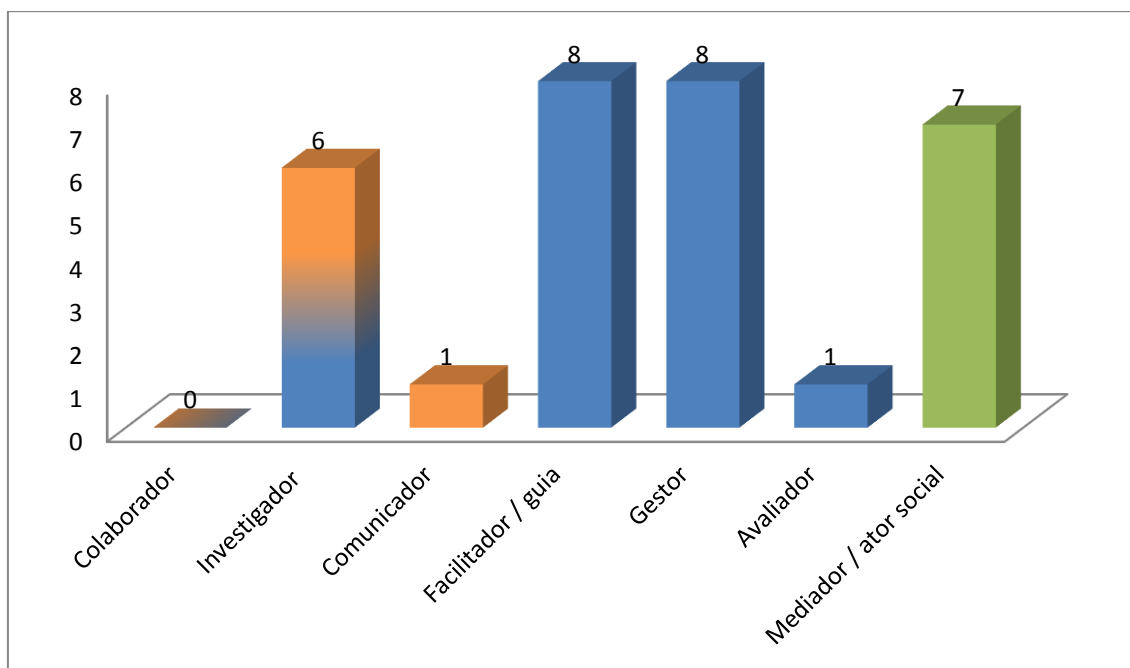


Gráfico 23 – Papéis atribuídos aos professores de línguas em contextos de diversidade

Como podemos verificar no gráfico acima, das 28 UC¹³⁹ identificadas nos discursos das professoras, a maioria (17 UC) situa-se ao nível da *dimensão interventivo-curricular* (assinalada a azul no gráfico), consubstanciada nos papéis de *facilitador / guia*, de *gestor* e de *avaliador*. Além destes papéis, exclusivamente relacionados com a *dimensão interventivo-curricular*, valorizam um papel que remete simultaneamente para esta dimensão e a *pessoal / interpessoal*, o de *investigador*. As duas outras dimensões, a *(inter)pessoal* (assinalada a laranja no gráfico) e a *político-social* (assinalada a verde) reúnem, cada uma delas, apenas 7 UC. Importa referir que um dos papéis referido na literatura da especialidade, o de *colaborador*, não foi mencionado por nenhuma das professoras. Em contrapartida, uma delas refere-se a um papel que não foi assumido na literatura da

¹³⁹ Importa clarificar que 3 das UC identificadas foram inseridas em duas categorias de análise, o papel de *facilitador / guia* e o de *mediador / ator social*. Sentimos necessidade de o fazer, porque três das metáforas utilizadas pelos sujeitos para se referirem ao professor de línguas não foram contextualizadas / justificadas, o que nos levou a ter de considerar a inserção nas duas categorias de análise. Aquando da discussão dos dados, explicitaremos as interpretações que nos levaram a fazê-lo. Por este motivo, a totalidade de UC identificadas é 28 e não 31, como a soma das UC associadas a cada categoria poderia sugerir.

especialidade, o de *comunicador*, apesar de se reconhecer a íntima relação entre o ensino/aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de competências comunicativas, no âmbito da crescente valorização da abordagem comunicativa nos discursos político-educativos, por um lado, e nos discursos da própria DL, por outro (cf. capítulo 1). Este papel foi associado à *dimensão (inter) pessoal*.

De acordo com estes dados, parece-nos que a tendência para se valorizar a *dimensão interventivo-curricular* já identificada aquando da análise das representações em relação aos seus ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’ se mantém, o que poderá remeter, como já dissemos noutros lugares, “para uma visão do professor de línguas muito tradicional e redutora, confinada ao contexto da sala de aula” (Bastos & Araújo e Sá, 2013, p. 29).

Analisemos agora, em detalhe, as metáforas associadas aos papéis dos professores de línguas, por ordem decrescente de presença nos discursos das professoras: *gestor*, *facilitador / guia*, *mediador / ator social*, *investigador*, *avaliador* e *comunicador* (os dois últimos, dada a escassez de UC com eles relacionadas, juntamente com o papel de *colaborador*, não mencionado, integrarão uma secção final intitulada “outros papéis”).

Facilitador / Guia

Relativamente a este papel, importa referir que, em 3 das 7 UC identificadas, as professoras recorrem precisamente às palavras “*guia*” [PI1/PI3-DCR] e “*facilitador*” [CF1-DBCF2], sendo que uma delas especifica que o professor de línguas “*é o facilitador de ambientes propícios à aprendizagem*” [CF2-PP]. Para esta professora em particular, cabe ao professor orientar o aluno no seu processo de construção de conhecimento, motivo pelo qual refere ainda que “*ser professor de línguas é... ser um orientador do processo de ensino/aprendizagem*” [CF2-PP]. Quer isto dizer que parecem associar este papel à capacidade de motivar os alunos a aventurarem-se na descoberta do mundo que os rodeia, associação esta visível nas seguintes metáforas: “*ser professor de línguas é... atravessar pontes para outras margens e chamar os outros a acompanharem-me, sem medo*” [CF2-PP]; “*um professor de línguas é um passaporte para o mundo*” [CF2-PP]; e “*o professor de línguas é também o guardião da chave que abre as portas e janelas do mundo aos seus alunos*” [OF3-PP], ou, dito de outra forma, “*uma porta entreaberta para o mundo*” [PI3-PP].

Por outro lado, estas metáforas do professor de línguas como “*guia*” de um aluno “perdido”, podem indiciar uma visão do ensino ainda centrada no professor, visto como “*o guardião da chave*” que abre a “*porta entreaberta para o mundo*” do conhecimento aos seus alunos e não tanto como o facilitador do processo de aprendizagem do aluno, processo esse que se quer centrado no próprio aluno. Esta visão é, na nossa perspetiva, sintomática de uma conceção tradicional do professor (centro do processo de ensino/aprendizagem), mesmo que seja inconsciente, o que pode

ser revelador do tal ‘conflito interno’ entre a forma como as professoras conceptualizam o papel do professor de línguas e o conhecimento que detêm sobre as atuais tendências discursivas no campo da DL, a que nos referimos no início deste capítulo (cf. secção 4.1.1. Perfil Profissional).

Independentemente de quem perspetivam como estando no centro do processo de ensino/aprendizagem, estamos perante metáforas que apontam para a *dimensão interventivo-curricular* da IPD.

Gestor

No que se refere a este papel em concreto, várias foram as metáforas, mais ou menos criativas, utilizadas pelas professoras. Uma das mais referidas foi a de “*organizador*”, com 2 UC, nomeadamente a de “*organizador de ambientes propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras e diversificadas*” (curiosamente, estas palavras foram escritas *ipsis verbis* por duas professoras e em instrumentos de recolha de dados distintos: CF2-PP e CF1-DBCF2).

Também com 2 UC, identificámos a metáfora do “*ator*”. Neste caso, esta metáfora foi referida pela mesma professora por duas vezes, no mesmo instrumento de recolha de dados, provavelmente para enfatizar uma das capacidades que, na sua opinião, o professor de línguas deve possuir, a de adaptação aos desafios que vai enfrentando no exercício da profissão: “*actor de mil cenas em inúmeros actos, num espectáculo de uma carreira longa, ora aplaudido ora incompreendido por um público ondulante, figurante que entra e sai em levadas ditadas pela rentrée*” [CF2-PP]. Esta vertente multifacetada, consubstanciada na capacidade de gerir a diversidade (de expectativas, de ritmos e níveis de aprendizagem, mas também de línguas e culturas, em sala de aula) que as professoras parecem associar à IPD do professor de línguas, está ainda presente, na nossa perspetiva, nas seguintes metáforas: a de “*um cesto de frutas variadas, que permite uma boa salada ou somente uma peça de fruta*” [PI2-PP], consoante as necessidades e os desejos; a de “*um perfume suave, que sendo utilizado de forma diária e discreta seria sempre agradável e nunca cansaria*” [CF3-PP]; e a de “*alguém desejoso de pintar com muitas cores*” [PI1-PP], remetendo para a vontade de recorrer a atividades, estratégias, materiais e suportes variados.

Para além disso, duas professoras, nas cartas de recomendação para professor de mérito redigidas no âmbito de uma das atividades do Curso de Formação, enfatizam ainda outra vertente associada a este papel, a de “*gestor de currículos*” [PI1/PI3-DCR].

Trata-se, mais uma vez, de papéis fortemente relacionados com a gestão da sala de aula nas suas múltiplas dimensões e, portanto, com a *dimensão interventivo-curricular* da IPD. Para além disso, à semelhança do papel anterior, a ênfase colocada na visão do professor como *gestor* pode apontar, uma vez mais, para uma visão tradicionalista do professor, desta feita no que se refere ao

realce dado à sala de aula (micro-contexto) como o seu espaço tradicional de trabalho, em detrimento dos novos contextos em que, atualmente, o professor é chamado a desempenhar as suas funções: a escola, a comunidade (meso-contexto) e a sociedade (macro-contexto).

Mediador / Ator social

Para as nossas professoras, este papel articula-se com funções como a de “*mediador*” [PI1/PI3-DCR], “*comunicador intercultural*” [CF2-EN] e “*promotor da escola plurilingue e intercultural*” [CF2-PP]. Quer isto dizer que, através das suas ações e dos seus exemplos, o professor de línguas tem a responsabilidade de levar os seus alunos a desenvolver atitudes positivas em relação à diversidade linguística e cultural, ao contacto com o Outro, assim como a desenvolver uma CCI, funcionando como “*um instrumento modelador da identidade linguística e cultural dos seus alunos*” [OF3-PP].

Neste quadro, este papel parece consubstanciar-se em metáforas como o “*passaporte para o mundo*” [CF2-PP], a “*porta entreaberta para o mundo*” [PI3-PP] e “*o guardião da chave que abre as portas e janelas para o mundo aos seus alunos*” [OF3-PP], precisamente as 3 UC que tivemos necessidade de integrar em duas categorias de análise, esta e a relativa ao papel de *facilitador / guia*. No nosso entender, estas metáforas tanto podem remeter para o papel do professor como *facilitador / guia* da descoberta, pelos seus alunos, quer da aprendizagem, quer do mundo, de uma forma vasta e alargada, como já referimos anteriormente; como podem remeter para o papel de mediador do contacto dos seus alunos com outras culturas, outras línguas e, por isso, as associámos também ao papel de *mediador / ator social*.

Neste caso em particular, este papel remete para a missão ética da educação (Delors et al., 2000; Freire, 2004; Fullan, 1995), enfatizada nos discursos recentes dos ‘fazedores’ das políticas educativas e dos investigadores em educação, nomeadamente no âmbito da DL (relembramos aqui a associação de uma dimensão política à DL, a par das dimensões curricular, profissional e investigativa - Alarcão et al., 2009). Posto isto, trata-se de um papel intimamente relacionado com a *dimensão político-social* da IPD.

Investigador

Quanto ao papel de *investigador*, as nossas docentes encaram o professor de línguas como um “*eterno aprendiz*” [CF2-PP], “*um ser itinerante no seu processo de auto-formação*” [OF3-PP], ou seja, como um profissional em permanente aprendizagem, em constante adaptação e evolução, salientando o carácter transitório do DPD, dentro dos pressupostos associados, no capítulo 2, às suas dinâmicas, que colocam o professor no centro de todo esse processo (Avalos, 2011; Day, 2001; Huberman & Guskey, 1995).

Para além disso, parecem concordar com a perspetiva de que, num mundo complexo como aquele em vivemos, a incerteza e a mudança são uma constante (Morin, 1999), pelo que assumem que “*ser professor de línguas é... um desafio permanente, face à diversidade cultural e linguística dos alunos e às constantes mudanças na sociedade actual*” [CF1-PP]. Como tal, associam, em 3 das 6 UC, o professor de línguas a um “*investigador*” [PI1/PI3-DCR] ou a “*um professor-investigador*” [OF3-PP], ou seja, a “*um cientista que ensaia no seu laboratório as substâncias mais adequadas a determinadas experiências de aprendizagem*” [OF3-PP], numa clara alusão à importância da investigação e da reflexão acerca da prática (Alarcão, 1996; Canha, 2013; Esteves, 2009; Freire, 2004; Larrosa Bondía, 2002; Schön, 1983, 1987).

Como se pode depreender, trata-se de um papel fortemente relacionado com a *dimensão (inter)pessoal* da IPD, com articulações com a *dimensão interventivo-curricular*.

Outros papéis

Os outros dois papéis mencionados pelas nossas professoras dizem respeito, por coincidência, precisamente às duas dimensões para onde remete o papel de *investigador*: a *dimensão (inter)pessoal* e a *dimensão interventivo-curricular*.

No que se refere a esta última dimensão, a *interventivo-curricular*, 1 UC aponta para o professor de línguas como “*avaliador*” [PI1/PI3-DCR], papel este tradicionalmente relacionado com a função docente. Na verdade, esta é uma função que naturalmente remete para o professor (de línguas ou de outra disciplina), contudo é bastante desvalorizada nos discursos das professoras. Será que elas dão este papel como adquirido e, por isso, apenas foi mencionado uma vez? O facto dessa única UC ter sido identificada num instrumento de recolha de dados em que não foram questionadas diretamente sobre o que é ser professor de línguas, as cartas de recomendação para professor de mérito (redigidas recorde-se, em grupo, no âmbito de uma das atividades do Curso de Formação), leva-nos a considerar ainda mais esta hipótese, avançada já no âmbito de um estudo exploratório que efetuámos sobre esta questão (Bastos & Araújo e Sá, 2013).

Outra professora considera ainda que ser professor de línguas “*é ser um bom comunicador e ao mesmo tempo ser um bom ouvinte, e sobretudo saber partilhar conhecimentos e experiências*” [CF3-PP], o que remete, na nossa perspetiva, para a emergência do papel de *comunicador*, associado à *dimensão (inter)pessoal* da IPD. A emergência deste papel, ainda que mencionado apenas uma vez de forma explícita, pode remeter para a valorização da abordagem comunicativa, abordagem esta característica da fase da *didática específica* (cf. capítulo 1).

Por fim, afigura-se-nos como preocupante o total apagamento do papel de *colaborador* das representações explícitas destas professoras, pois, tal como já referimos no artigo anteriormente mencionado (ibidem), este facto pode apontar para uma visão ‘solitária’ ou individualista da

profissão, por um lado, assim como, por outro lado, para fortes resistências à implementação de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, que pressupõe um trabalho integrado e colaborativo entre os professores das diferentes línguas da escola.

Em jeito de síntese...

Os sujeitos do presente estudo, nas suas representações explícitas acerca dos papéis associados aos professores de línguas, parecem continuar a valorizar a *dimensão interventivo-curricular* da IPD, já que, com 8 UC cada, tendem a enfatizar os papéis de *facilitador / guia* e de *gestor*. Estes papéis estão mais intimamente relacionados com o contexto de sala de aula e o trabalho pedagógico-didático que os professores desenvolvem com os seus alunos, com o intuito de os orientar no seu processo de aprendizagem.

Logo a seguir, com 7 UC, surge o papel de *mediador / ator social*, fortemente associado à missão ética do professor de línguas e, como tal, à *dimensão político-social* da IPD. Depois, com 6 UC, considera-se que o professor de línguas deve ser também um *investigador*, numa busca incessante da melhoria das suas práticas profissionais, o que aponta para um forte investimento na sua autoformação e para a constante reflexão acerca das suas práticas.

Apesar de terem enfatizado as mais-valias do trabalho em equipa e a importância de se promover dinâmicas de colaboração e de integração junto dos professores de línguas, o papel de *colaborador* foi totalmente esquecido pelas professoras quando se referiram aos papéis dos professores de línguas, o que se configura, na nossa perspetiva, como uma inconsistência nos dados que pode apontar para resistências, ainda que inconscientes, relativamente a uma cultura de trabalho em equipa alargado a professores de várias línguas e a um trabalho efetivamente integrado dos professores de línguas, dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*.

4.2.3.2. As competências associadas à CPD

De acordo com as informações constantes no gráfico que se segue, verificamos que existe uma tendência para valorizar a *competência pedagógico-didática* (cerca de 47% da totalidade das UC identificadas), o que corrobora a tendência verificada na secção anterior, em que a *dimensão interventivo-curricular* se destacou como a mais valorizada pelas nossas professoras.

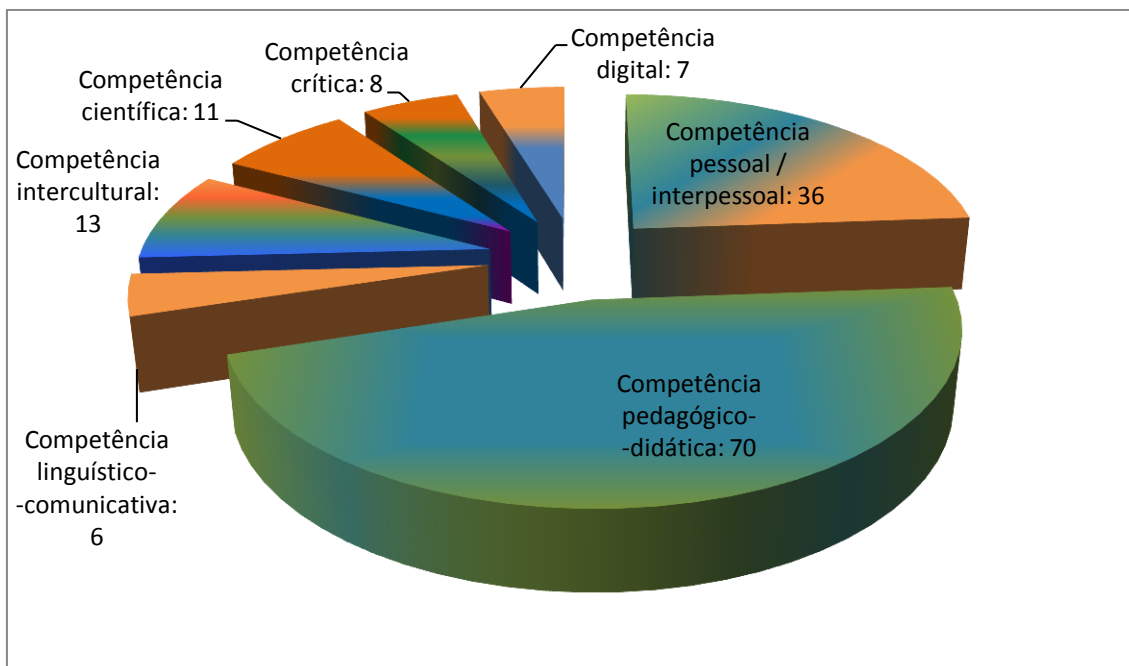


Gráfico 24 – Competências dos professores de línguas no contexto atual

A segunda competência mais presente nas vozes dos sujeitos é a *pessoal / interpessoal*. As professoras atribuem ainda uma importância significativa à *competência intercultural*, competência que se articula com o papel de *mediador / ator social* (o terceiro mais valorizado nos discursos analisados – cf. Gráfico 23) e consequentemente, com a *dimensão político-social*, inerente à missão ética do professor de línguas. Em quarto lugar surge a *competência científica*, referente ao papel de *investigador* (também valorizado pelos nossos sujeitos – cf. Gráfico 23) e às dimensões *(inter)pessoal* e *interventivo-curricular* da IPD. De seguida, temos as *competências crítica e digital*, a primeira associada às três dimensões da IPD; e a segunda remetendo simultaneamente para a *dimensão (inter)pessoal* e para a *interventivo-curricular*. Por fim, a competência menos valorizada, no que se refere às representações destas professoras em relação ao *'ought self'*, é a *linguístico-comunicativa*.

De uma maneira geral, podemos referir que parece existir coerência na importância atribuída às diferentes componentes da CPD, tanto ao nível do *'ideal'* e *'actual selves'*, como ao nível do *'ought self'*, tal como ilustra o gráfico que se segue:

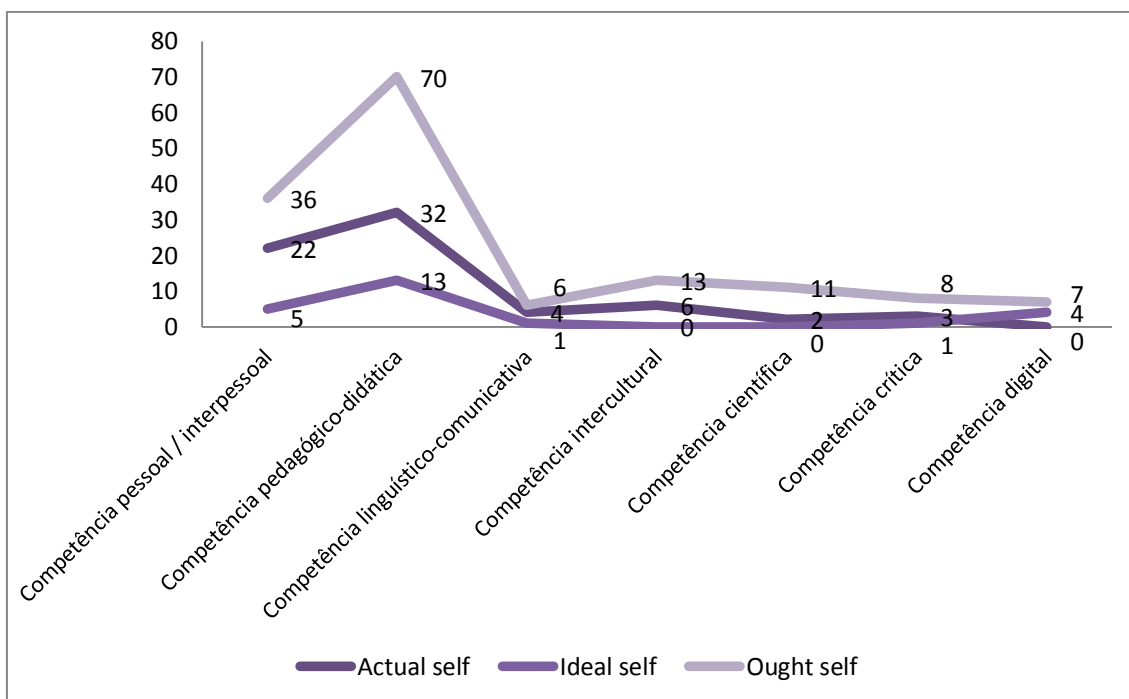


Gráfico 25 – Panorama sobre as representações relativamente à IPD

Como se pode depreender, apesar das diferenças substanciais ao nível das UC relacionadas com cada um dos ‘selves’, a competência mais valorizada tende a ser a *pedagógico-didática*, seguida da *pessoal / interpessoal*, competências estas fortemente associadas ao contexto de sala de aula e à gestão da relação com os alunos, os colegas, os encarregados de educação, entre outros. Esta constatação está em consonância com o que já se disse anteriormente, onde defendíamos que esta tendência pode apontar para representações tradicionais acerca do perfil do professor de línguas, confinado ao espaço de sala de aula, o espaço onde tradicionalmente desempenha a sua ação didática.

Em terceiro lugar, no que se refere aos ‘*actual*’ e ‘*ought selves*’, os sujeitos colocam a *competência intercultural*, competência que, ao nível do ‘*ideal self*’, é remetida para último lugar, não sendo mencionada uma única vez. Na nossa perspetiva, esta incoerência levanta uma questão: como se explica que, apesar de se reconhecer a importância desta competência ao nível do perfil associado ao que deve ser o professor de línguas (o ‘*ought self*’) e de, apenas em 6 UC, os sujeitos a associarem ao seu próprio perfil enquanto professoras de línguas (o ‘*actual self*’), a *competência intercultural* esteja totalmente ausente das características que gostariam de adquirir (o ‘*ideal self*’)? Esta constatação ainda nos causa mais estranheza quando comparada com a grande pertinência que estas professoras atribuem à abordagem intercultural em contexto escolar (cf. secção 4.2.1. Da pertinência desta abordagem). Para além disso, o facto de todas estarem inscritas e frequentarem o plano de formação que lhes propusemos, intitulado *O Professor Intercultural*, e considerarem que importa continuar a oferecer ações de formação sobre esta temática (cf. secção 4.2.2.3.

Recomendações: caminhos possíveis), ainda nos parece mais incoerente. Estas inconsistências nos resultados referentes à *competência intercultural* nos discursos sobre o ‘*actual*’ e ‘*ideal selves*’, por um lado, e o ‘*ought self*’, por outro, podem dever-se, na nossa perspetiva, ao tal ‘conflito interior’ a que já nos referimos anteriormente, referente aos desajustes entre aquilo que as professoras consideram ser e se querem tornar (ainda bastante relacionadas com visões tradicionais do professor) e aquilo que consideram que se espera delas (de acordo com os mais recentes discursos políticos e académicos, os quais tiveram a oportunidade de aprofundar ao longo do programa de formação que lhes propusemos). Por outro lado, o facto de não parecerem estar habituadas a se autoanalisar e a falta de tempo para o fazerem podem potenciar uma certa inconsciência acerca de si, enquanto profissionais, e do seu DPD, o que, na nossa perspetiva, pode originar este tipo de inconsistências e incoerências nos discursos das nossas professoras, já que, certamente, esta foi uma das poucas oportunidades que tiveram para pensar seriamente e de forma sistematizada acerca destas questões (o que as terá levado a construir esse discurso pela primeira vez, deixando transparecer estes ‘conflitos latentes’ que, muitas vezes, são inconscientes, mas que determinam bastante a forma como somos e vivemos a profissão).

Em quarto lugar, no que se refere ao ‘*ought self*’, surge a *competência científica*, que remete para a didática investigativa (Alarcão, 1996, 2004) e para o reconhecimento da importância do papel de *investigador* para o professor de línguas. Contudo, esta é uma competência muito desvalorizada ao nível do ‘*actual self*’ e totalmente esquecida ao nível do ‘*ideal self*’. A quinta posição é ocupada pela *competência crítica*, no que se refere aos múltiplos ‘*selves*’ aqui em análise, competência esta igualmente associada ao papel de *investigador*, o quarto mais valorizado pelos sujeitos do presente estudo (cf. Gráfico 23). Na nossa perspetiva, a pouca relevância atribuída a estas duas competências configura-se como mais uma incoerência ao nível das representações dos sujeitos em relação ao perfil do professor. Estas inconsistências, tanto em relação a estas duas competências como à anterior (*intercultural*), e aos papéis com os quais elas mais diretamente se relacionam (o de *investigador* e de *mediador / ator social*, respetivamente), apontam para uma visão difusa desses mesmos papéis, o que poderá implicar dificuldades no seu desempenho, apesar de lhe reconhecerem toda a pertinência no contexto atual.

A *competência digital* é referida pelas professoras em 7 UC, no que ao ‘*ought self*’ diz respeito, o que a coloca em sexto lugar. Curiosamente, não lhe fazem qualquer referência quando refletem sobre a sua própria CPD, tendo inclusivamente considerado as suas resistências em relação às TIC como um dos seus principais defeitos (cf. Gráfico 7). Por outro lado, esta é uma das competências mais valorizadas ao nível do ‘*ideal self*’, sendo a terceira que mais UC reuniu (cf. Gráfico 8), o que demonstra a vontade dos sujeitos em melhorarem as suas competências tecnológicas, nomeadamente no que se refere ao recurso às TIC em contexto de sala de aula.

Por fim, a *competência linguístico-comunicativa* foi a menos valorizada nas representações em relação ao *‘ought self’* e uma das menos valorizadas nas representações sobre o *‘ideal self’*, o que poderá apontar para um gradual afastamento das concepções instrumentalistas e tradicionalistas, quer da língua, quer do ensino/aprendizagem de línguas, concepções estas que parecem estar ainda bem presentes na forma como se perspetivam como professoras de línguas, já que esta é a quarta competência mais valorizada nas suas representações em relação ao *‘actual self’* (cf. Gráfico 1); e nos seus contextos profissionais, pois a visão tradicional das línguas e do seu ensino é considerada o principal constrangimento para a integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 21). Na nossa perspetiva, este indicador parece ir ao encontro do ‘conflito interno’ entre a perceção que estas professoras têm da sua IPD e da sua CPD e aquilo que consideram que deveriam ser, a que aludimos anteriormente.

Analisadas, em linhas gerais, as representações das professoras em relação às competências associadas ao professor de línguas, focalizemo-nos, agora, com maior detalhe, nas representações relativas a cada uma dessas competências, apresentando-as por ordem decrescente de presença nas suas vozes. De forma a dar conta das interseções entre cada uma das dimensões da IPD e os descritores de cada uma das competências, utilizamos um jogo de cores, à semelhança do que fizemos aquando da apresentação e discussão dos dados relativos ao *‘actual’* e *‘ideal selves’*¹⁴⁰.

Competência pedagógico-didática

No gráfico que se segue, apresentam-se as 70 UC emergentes nos discursos analisados que associámos a esta competência, organizadas em torno dos 13 descritores que foram surgindo ao longo da análise:

¹⁴⁰ Relembramos que, nesse jogo de cores, o azul se refere à *dimensão interventivo-curricular*, o laranja à *(inter)pessoal* e o verde à *político-social*.

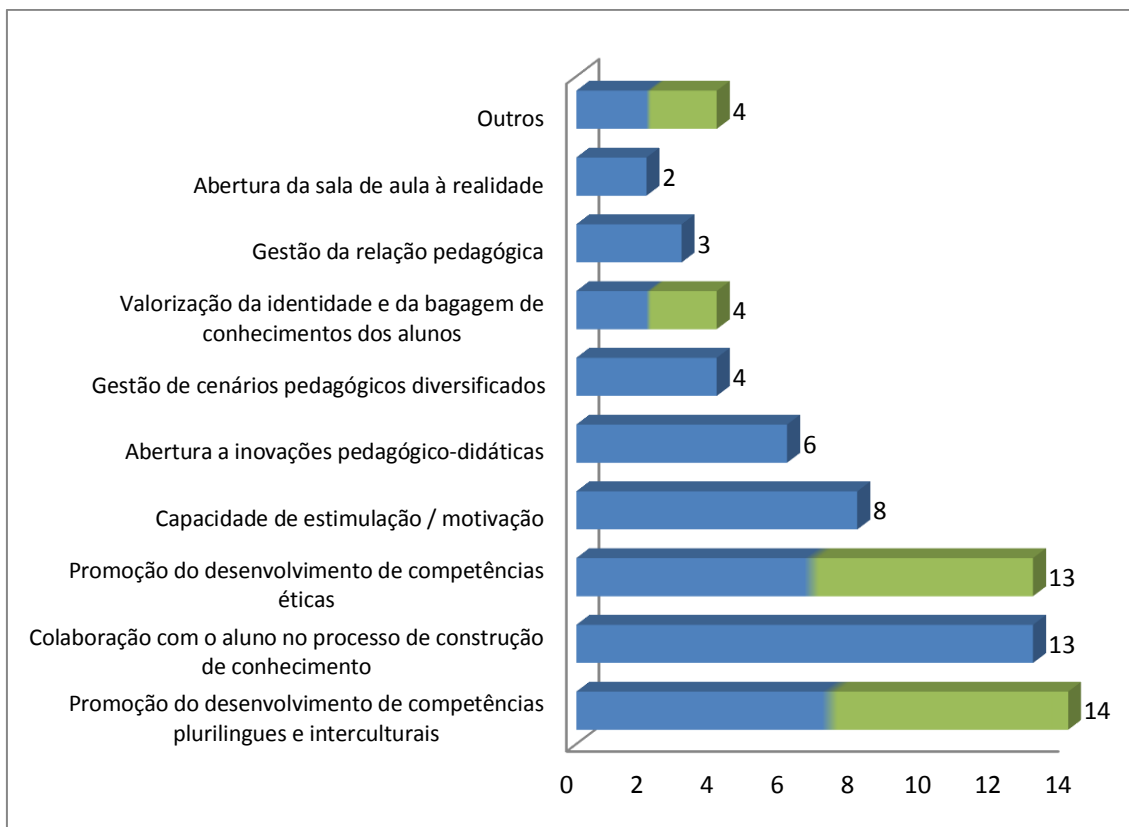


Gráfico 26 - Representações sobre a competência pedagógico-didática (*ought self*)

De acordo com os nossos resultados, as professoras reconhecem que, na era atual, uma das principais responsabilidades do professor de línguas passa pela “promoção do desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais” nos seus alunos, ou seja, por “*criar condições de aprendizagem que permitam o conhecimento e o confronto com várias culturas*” [OF3-PP], “*estimulando e ajudando os aprendentes a perceber a especificidade das outras culturas, desmistificando os estereótipos*” [PI1/PI3-DCR]. Quer isto dizer que, para estas professoras,

“na prática educativa, é importante que os Professores vão desenvolvendo nos alunos, a par do cumprimento possível dos programas, essa ‘sensibilidade’ linguística, a abertura sem medo ao desconhecido, a ‘destreza’ mental capaz de inferir, de deduzir, associar, comparar, concluir, enfim, uma consciência cada vez mais desperta para a existência de um universo composto por múltiplas realidades, que podem / devem por si ser desvendadas” [CF2-DBCF2].

Trata-se, portanto, de uma conceção que articula os papéis de *facilitador / guia* (“*o professor de línguas, ao promover o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural, leva os alunos a viajar, a conhecer o mundo*” – CF2-PP) e de *mediador / ator social*, reconhecendo a forte interligação entre o desenvolvimento destas competências em contexto de sala de aula e a *dimensão político-social* da sua ação docente (“*a interação intercultural é essencial ao exercício da cidadania no mundo actual*” – OF3-PP). Uma das professoras considera mesmo “*essa educação*

esse papel educativo a inclusão / desta competência / como uma missão quase (...) do professor de línguas” [OF3-EN], assumindo claramente que

“o professor de línguas tem um papel e responsabilidade fulcral na formação do comunicador intercultural capaz de investir / mover-se em contextos de intercompreensão, adquirindo, assim, novas atitudes em relação à experiência e visão do outro face ao mundo, reavaliando, também ele, a sua própria experiência do mundo” [OF3-DBOF6].

Dada esta imbricação entre a ação do professor em sala de aula (*dimensão interventivo-curricular*) e a missão ética subjacente ao papel de *mediador / ator social* (*dimensão político-social*), este descritor da CPD situa-se na charneira entre estas duas dimensões da IPD, motivo pelo qual, no gráfico, colorimos a barra que o representa com as cores que associamos, no âmbito deste capítulo, a essas dimensões.

Para além disso, no parecer destas professoras, outra das responsabilidades do professor de línguas consiste em colaborar com os alunos no seu processo de construção de conhecimentos, “*no sentido de desenvolver (...) competências relacionadas com o Saber, o Saber Fazer, o Saber Aprender, o Saber Estar e o Saber Evoluir*” [CF2-PP], levando-os, portanto, “*a ser progressivamente autónomo(s) na aprendizagem das línguas*” [OF2-PP]. No fundo, na sua perspetiva, cabe ao professor de línguas “*transmitir a sua visão sobre o mundo, dando-lhes [aos alunos] autonomia suficiente para construírem a sua própria visão*” [OF3-PP], “*sem nunca impor directrizes, mas orientando a comunidade escolar na descoberta de novas capacidades e competências*” [PI2-DCR], numa clara alusão ao papel de “*facilitador das aprendizagens*” [CF2-DCR] e à *dimensão interventivo-curricular* da IPD.

A “*promoção do desenvolvimento de competências éticas*” é igualmente enfatizada por estas professoras, que consideram que a missão do professor de línguas também passa por “*levar os alunos a perspectivarem-se como cidadãos de um mundo cada vez mais multicultural, onde todos se sintam integrados*” [PI2-PP], o que pressupõe “*ir transmitindo ao aluno estas competências que são mais do foro *ahm* que são as competências do foro do saber mas também do foro do saber ser*” [CF1-EN]. Trata-se, portanto, de “*ajudar os alunos a se tornarem / *ahm* / cidadãos do mundo+*” [OF1-EN], numa íntima articulação com o papel de *mediador / ator social*, situando-se na interseção entre a *dimensão interventivo-curricular* da IPD e a *político-social*. No nosso ponto de vista, a valorização deste descritor, assim como do relativo à promoção do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais (totalizando, ambos, 27 das 70 UC identificadas, ou seja, 38,5%), está em consonância com as conclusões a que chegámos aquando da reflexão sobre a pertinência que os sujeitos atribuem à integração da abordagem intercultural em contexto escolar.

Em quarto lugar surge a “*capacidade de estimulação / motivação*”, ou seja, “*cativar os outros para o estudo das línguas*” [PI1-EN], “*promover e instigar a auto-confiança dos alunos mais*

resistentes à aprendizagem” [OF3-PP], o que passa por proporcionar, segundo elas, “*um clima de (...) entusiasmo*” [CF2-DCR] e uma “*alegria contagiante*” [CF3-DCR] no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Esta é uma capacidade que remete para o papel de *facilitador / guia* e para a *dimensão interventivo-curricular*.

De seguida surge a “abertura a inovações pedagógico-didáticas”, ou seja, “*não criar estereótipos de ensino e de aprendizagem*” [OF3-PP] e revelar, por um lado, “*capacidade de se adaptar às novas metodologias*” [CF1-DCR] e, por outro lado, “*preocupação em (...) actualizar a sua prática lectiva*” [CF2-DCR] e “*em seguir as novas tendências*” [PI1/PI3-DCR]. Como se pode depreender, este descritor relaciona-se com a *dimensão interventivo-curricular*, nomeadamente para os papéis de *gestor* (neste caso das metodologias pedagógico-didáticas a que recorre nas suas práticas profissionais) e de *investigador* (numa forte relação com a competência de desenvolvimento, ou seja, a procura constante de atualização). Trata-se ainda de um descritor que vai ao encontro das representações destas professoras em relação aos constrangimentos que se colocam à integração escolar da abordagem intercultural, em que identificam as resistências à mudança e à inovação educacional como um importante fator constrangedor dessa mesma integração (cf. Gráfico 21).

A “capacidade de gestão de cenários pedagógicos diversificados” surge como o sexto descritor mais referido, apontando, uma vez mais, para o papel de *gestor*, o mais valorizado, de acordo com os nossos dados (cf. Gráfico 23): “*o professor, responsável pelo processo, assume o papel de (...) organizador de ambientes propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradas e diversificadas*” [CF1-DBCF2], de forma a “*encontrar mais e melhores maneiras de envolver os alunos na aprendizagem*” [OF3-PP]. Para os nossos sujeitos, esta capacidade parece estar fortemente associada à de motivação / estimulação que mencionámos anteriormente, pois, na sua perspetiva, “*as línguas devem ser exercitadas diariamente e de forma agradável para não cansarmos os alunos*” [CF3-PP]. Isto significa que este descritor se relaciona com o agir profissional docente em contexto de sala de aula, ou seja, com a *dimensão interventivo-curricular*.

Igualmente com 4 UC, as docentes mencionam a “valorização da identidade e da bagagem de conhecimentos dos alunos”, chamando a atenção para a importância de “*tirar partido daquilo que eles [os alunos] têm para nos dar a conhecer que eu acho que é / que é interessantíssimo*” [PI1-EN], por um lado, e, por outro lado, de “*estar ainda mais atenta às diferentes línguas presentes em sala de aula*” [PI1-DBCF1], de forma a “*encorajar os alunos a potenciarem os conhecimentos prévios para o estudo da língua e da cultura*” [OF2-DBOF4]. Esta é uma capacidade que chama a atenção para os papéis de *facilitador / guia* e de *mediador / ator social*, colocando em articulação, uma vez mais, as *dimensões interventivo-curricular* e *político-social* da IPD.

A “capacidade de gestão da relação pedagógica”, apontando a aptidão para criar “*um clima de empatia*” [CF2-DCR] como o segredo para o “*sucesso*” [CF2-PP], surge em oitavo lugar. De acordo com os nossos resultados, o professor de línguas deve construir uma relação com os alunos baseada em valores como o respeito e a responsabilidade: “*a forma como lida com os seus alunos, estabelecendo com eles uma verdadeira relação de empatia (baseada no respeito e na responsabilidade)*” [CF3-DCR]. Este descritor remete para o papel de *gestor* (neste caso da relação pedagógica com os alunos) e para a *dimensão interventivo-curricular*.

Com 2 UC, as nossas professoras referem ainda a necessidade de “abertura da sala de aula à realidade”, “*adaptando suportes autênticos e trazendo-os para a sala de aula*” [PI1/PI3-DCR] e ensaiando “*actos de comunicação autênticos*” [OF3-PP], o que vai ao encontro dos desafios enfatizados quer pela abordagem comunicativa do ensino das línguas, quer pela abordagem acional do ensino/aprendizagem, dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo* (cf. capítulo 1). Este descritor relaciona-se com o papel de *gestor* associado ao professor de línguas, neste caso no que se refere à seleção de materiais pedagógico-didáticos e de atividades / estratégias, privilegiando sempre a utilização de materiais autênticos e a experiência, dentro do possível, de situações de comunicação autênticas (em presença ou virtualmente), o que vai ao encontro das recomendações dos sujeitos para a integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 22).

Com apenas 1 UC, sob a designação de “Outros”, no gráfico, incluímos quatro descritores, que passamos a enunciar. Para as nossas professoras, parece ser importante deter um verdadeiro conhecimento dos alunos (“*é igualmente vital conhecer o aluno*” – PI3-PP) e acreditar nas capacidades deles (“*manifestando uma fé inabalável nas capacidades dos alunos*” - CF3-DCR). Estes dois descritores remetem para a *dimensão interventivo-curricular*, nomeadamente para o desempenho dos papéis de *facilitador / guia* e de *gestor* das expectativas, das dificuldades e das capacidades (suas e dos alunos). Para além disso, uma professora alude à importância da “promoção do desenvolvimento de espírito crítico”, “*instigando os alunos a uma atitude vigilante e crítica*” [CF2-DCR], o que remete, na nossa perspetiva, para o papel de *facilitador / guia* e para as dimensões *interventivo-curricular* e *político-social* da IPD. Por fim, outra professora considera ainda que a ação do professor de línguas deverá contribuir “*para a fortificação dos laços existentes entre a escola e a comunidade em que se insere*” [PI1/PI3-DCR], numa clara alusão ao seu papel enquanto *mediador / ator social*, responsável pela formação de cidadãos reflexivos e críticos. Em suma, este é mais um descritor que coloca em articulação as *dimensões interventivo-curricular* e a *político-social*, dada a associação do professor de línguas à educação para a cidadania dos seus alunos.

Competência pessoal / interpessoal

No gráfico que se segue, demonstramos a forma como as 36 UC associadas a esta competência se distribuem pelos descritores que emergiram das vozes analisadas:

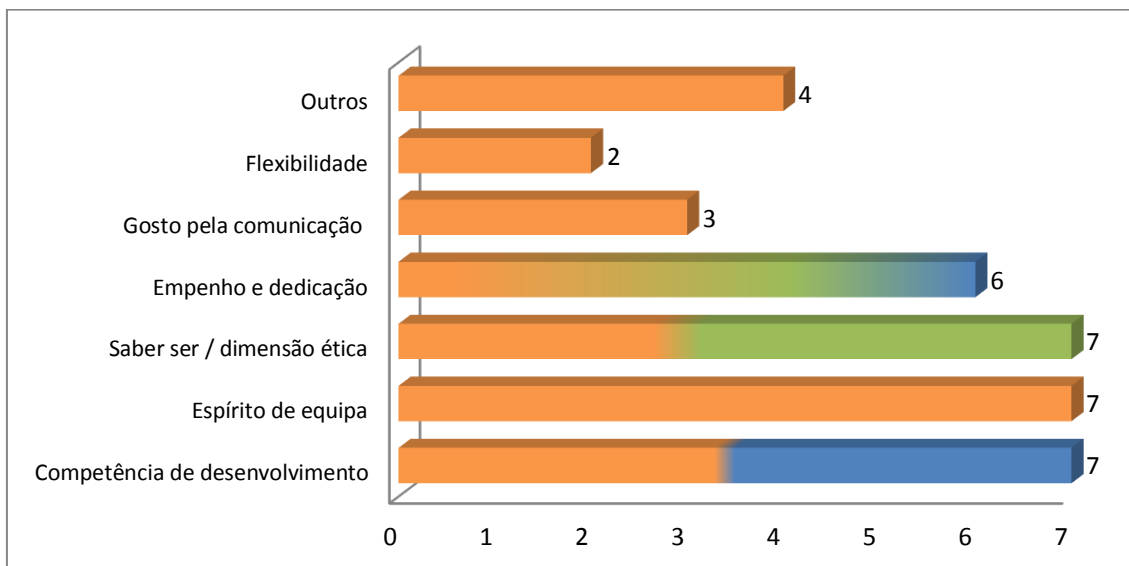


Gráfico 27 - Representações sobre a competência pessoal / interpessoal (*ought self*)

De acordo com as cores associadas aos descritores desta competência, facilmente se compreende que ela ultrapassa as fronteiras da *dimensão (inter)pessoal*, a dimensão da IPD com que estabelece maiores articulações, remetendo, em algumas situações, tanto para a *dimensão político-social*, como para a *interventivo-curricular*. Trata-se, portanto, de uma competência que contribui bastante para a complexidade inerente, quer à CPD, quer à própria IPD.

Um dos descritores que reuniu mais UC foi o relativo ao gosto pela descoberta de saber, ou seja, a “competência de desenvolvimento”, numa íntima relação com o papel de *investigador*, assumindo-se plenamente que “*em ensino de línguas nada é definitivo, tudo se ensaia e testa*”, numa “*reformulação constante de métodos e estratégias de aprendizagem*” [OF3-PP] e “*procurando manter-se sempre actualizado*” [CF3-DCR]. Como se pode depreender, esta competência de desenvolvimento articula-se com um dos descritores mencionados na *competência pedagógico-didática*: o relativo à abertura do professor de línguas às inovações educacionais. Quer isto dizer que, neste caso em particular, além da *dimensão (inter)pessoal*, este descritor aponta para um outra dimensão da IPD: a *interventivo-curricular* (o que explica o facto da barra correspondente apresentar as duas cores associadas às duas dimensões da IPD mencionadas, laranja e azul, respetivamente).

Com o mesmo número de UC, surge o descritor “espírito de equipa”, no seio do qual se chama a atenção para a importância de “*participar em grupos de troca de conhecimento e de experiência*” [OF3-PP], de “*dialogar com os pares*” [CF2-EN], sendo que esta “*capacidade de colaboração e*

troca de experiências” é desejável “*dentro e fora do seu departamento curricular*” [CF2-DCR], ou seja, deve ocorrer “*com os outros colegas, de grupo disciplinar e de escola*” [PI1/PI3-DCR], consubstanciando-se “*num inestimável trabalho e colaboração com todo o corpo docente*” [PI2-DCR]. Gostaríamos de lembrar, aqui, que o trabalho colaborativo entre os professores de uma das escolas de uma parte considerável das professoras que integram a nossa amostra (5 em 9) foi apontado como uma mais-valia, sendo inclusivamente reconhecido, pelas professoras em questão, como fator potenciador da integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 20). Trata-se de um descritor intimamente relacionado com o papel de *colaborador*, papel esquecido nas representações explícitas sobre os papéis dos professores (cf. Gráfico 23), mas que agora é um dos aspetos mais valorizados ao nível da *competência pessoal / interpessoal*. No nosso ponto de vista, estamos perante uma nova inconsistência ao nível dos nossos resultados, que poderá apontar para uma visão difusa acerca do papel de *colaborador* e da importância do “espírito de equipa” no perfil do professor de línguas, e, conseqüentemente, para a perpetuação da visão solitária da profissão. Como já referimos noutros lugares, “esta visão constitui um forte entrave à efetiva implementação de uma *didática de línguas e do plurilinguismo*” (Bastos & Araújo e Sá, 2013, p. 26).

O descritor “dimensão ética” é igualmente valorizado, tendo sido identificado em 7 UC que remetem para a esfera do ‘saber ser’ do professor de línguas. Na verdade, de acordo com os nossos resultados, “*fundamentalmente, um bom Professor deve ser (...) uma boa pessoa*” [CF2-PP], “*profundamente respeitador dos valores relacionados com a ética profissional, estando sempre extremamente atento aos valores humanos*” [PI2-DCR]. Neste quadro, espera-se que ele seja “*tolerante, solidário*” [CF1-DCR] e, acima de tudo, que demonstre “*respeito*”¹⁴¹ [CF2-EN]. Ainda dentro deste descritor, as professoras enunciam o sentido de justiça, sendo este relacionado tanto com as relações interpessoais e, portanto, com o papel de *mediador / ator social* e a *dimensão político-educativa* (“*tem dado provas de ser detentor de valores humanos (...) tem um enorme sentido de justiça*” – CF1-DCR); como com a ação de sala de aula, nomeadamente com o papel de *avaliador* e a *dimensão interventivo-curricular* (“*revela um apurado sentido de justiça, que se manifesta também ao nível da avaliação, avalizado por critérios e instrumentos discutidos no respectivo departamento*” – CF3-DCR). Importa salientar que o papel de *avaliador* foi totalmente esquecido nas representações explícitas em relação aos papéis dos professores de línguas, isto apesar desta ser uma das funções naturais de qualquer professor. Agora é mencionado apenas numa

¹⁴¹ Sem o qual, na perspetiva da professora que o mencionou, o professor é incapaz de cumprir com a missão essencial, educar para a cidadania intercultural: “*nós [professores de línguas] temos que sempre demonstrar respeito / temos que ter (...) se não então com que direito moral ou ética (...) eu vou incutir certos valores se eu não os pratico? certos valores? certas atitudes? se eu não os pratico?*” [CF2-EN].

das UC associadas a este descritor, ou seja, continua a não ser tão valorizado como seria de esperar. Isto poderá significar que as professoras consideram que este é um papel ‘rotineiro’, e, por isso, não sentem necessidade de o enfatizar, ou, então, que tendem a dar mais importância a outros papéis no exercício da sua profissão. Em suma, de acordo com as vozes analisadas, a dimensão ética é um aspeto do perfil docente que coloca em interação as *dimensões (inter)pessoal e político-social*, apontando para o papel de *mediador / ator social*.

O “empenho e dedicação” à profissão é outro aspeto a valorizar no perfil do professor de línguas, nomeadamente a sua “*total dedicação aos alunos e à escola*” [CF2-DCR]. Este descritor inclui ainda, de acordo com as nossas professoras, a responsabilidade (ser “*responsável*” - CF1-DCR; ser “*cumpridor*” - CF1-DCR), a organização (ser “*organizado*” - CF1-DCR) e uma “*assiduidade irrepreensível*” [CF2-DCR]. Trata-se de um descritor que articula, portanto, as três dimensões da IPD, pois associa a dedicação e empenho do docente, de natureza pessoal, à sua relação com os alunos (de natureza *interventivo-curricular*) e à missão intrínseca à sua profissão (de natureza *político-social*).

O “gosto pela comunicação” foi o quinto descritor mais referido, com 3 UC. Na perspetiva destas professoras, os docentes de línguas são também “*profissionais da comunicação*” [OF3-EN], reconhecendo que “*sentir prazer em partilhar os seus conhecimentos e experiências com os jovens*” [CF3-PP] é importante para o desempenho desta profissão no mundo atual. Na nossa perspetiva, a relevância atribuída a este descritor vai ao encontro da visão do professor como *comunicador* que tinha emergido na análise das representações explícitas em relação aos papéis dos professores de línguas (cf. Gráfico 23).

Com 2 UC, a “flexibilidade” surge como uma das características essenciais para o professor de línguas. Uma das professoras refere-se inclusivamente a esta “*grande abertura face às mudanças na sociedade actual*” [CF1-DCR] como uma prova de “*ser detentor de valores humanos*” [CF1-DCR]. Trata-se, portanto de uma característica associada unicamente, segundo os dados que obtivemos, à *dimensão (inter)pessoal*.

Na categoria “Outros” reunimos os 4 descritores que obtiveram apenas 1 UC, a saber: “*ser aventureiro e audaz*” [OF3-PP]; “*sentir um forte entusiasmo e grande curiosidade por outros idiomas*” [CF3-PP]; ser “*dinâmico*” [CF1-DCR]; e possuir uma “*grande capacidade de relacionamento interpessoal*” [CF2-DCR]. Na nossa perspetiva, estes 4 descritores remetem exclusivamente para a *dimensão (inter)pessoal* da IPD.

Competência intercultural

O gráfico que se segue apresenta os descritores associados a esta competência emergentes das vozes dos sujeitos, assim como a distribuição das 13 UC identificadas pelos mesmos:

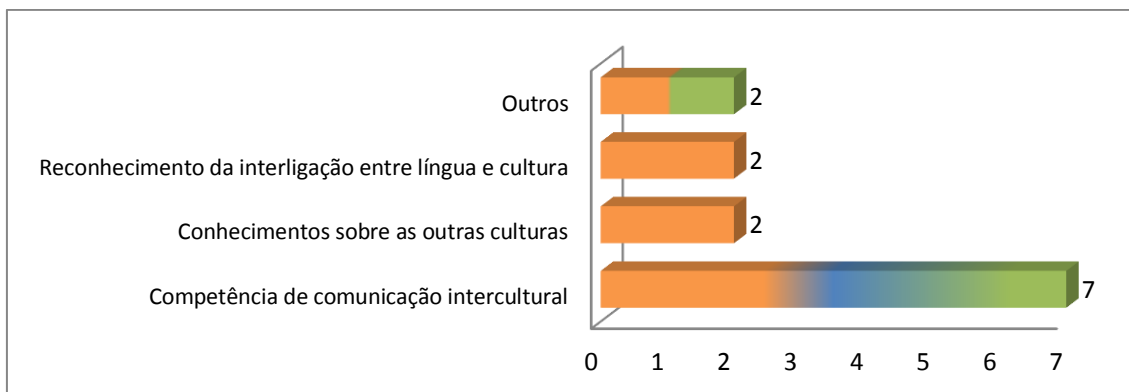


Gráfico 28 - Representações sobre a competência intercultural (*ought self*)

De acordo com o espectro de cores utilizado no gráfico acima, esta competência situa-se na interseção entre as três dimensões da IPD, *(inter)pessoal*, *interventivo-curricular* e *político-social*, interseção esta consolidada no descritor competência de comunicação intercultural, o mais mencionado nos discursos analisados.

Importa salientar que, neste descritor, incluímos todas as referências que os sujeitos fizeram relativamente à CCI, de uma forma globalizante, ou seja, sem especificar nenhuma das suas componentes em particular¹⁴², tais como:

“ser professor de Língua é, para mim, interagir comunicativamente e culturalmente com o outro, levando-o a perceber a funcionalidade da mesma e a sua importância num mundo em que a comunicação é um pilar essencial na construção das sociedades actuais em permanente mudança” [PI3-PP].

Quer isto dizer que, para estas docentes, *“o professor também tem de ser um comunicador intercultural / na nossa escola”* pelo que *“ter alguma bagagem de alguns conhecimentos isso é ahm imprescindível para se ser um comunicador intercultural”* [CF2-EN], assim como *“ter, ele próprio, competência de intercompreensão e competência plurilingue”* [OF3-PP]. Como se pode ver, esta é uma competência que coloca em interação as três dimensões da IPD acima mencionadas: além de resultar dos conhecimentos e experiências de cada indivíduo (*dimensão interpessoal*), é crucial para o professor estimular o desenvolvimento desta competência nos seus alunos (*dimensão interventivo-curricular*) e para a sua ação enquanto *mediador / ator social* (*dimensão político-social*) e enquanto *comunicador* (*dimensão interpessoal*).

Com 2 UC, os sujeitos realçam a importância dos “conhecimentos sobre as outras culturas”, para que o professor de línguas se assuma como *“comunicador intercultural”* [CF2-EN], permitindo-lhes *“conhecer (...) o mundo nas suas múltiplas vertentes”* [OF3-PP]. Por outro lado,

¹⁴² As UC onde os sujeitos se referiram especificamente a uma componente da CCI foram integradas nas representações sobre a CCI, sobre as quais nos focalizaremos no subcapítulo que se segue.

na perspectiva dos sujeitos, “*a aprendizagem permite a passagem para outros mundos*”. Assim, esta *competência intercultural* acaba por se articular também com o papel de *investigador*, relativo à sua própria descoberta do mundo; como com o papel de *facilitador / guia*, relativo ao processo de descoberta que o professor monitoriza junto dos seus alunos.

Igualmente com 2 UC, as professoras alertam para a relação intrínseca entre a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) e para a importância do professor de línguas estar consciente disso aquando de um encontro intercultural, “*reconhecendo a língua como um fenómeno social e adequando-a respeitando e fazendo respeitar o Outro*” [PI1/PI3-DCR], de forma a “*confrontar o valor das palavras com a cultura por elas veiculada*” [PI1-PP].

Por fim, com apenas 1 UC cada, surgem os seguintes descritores: atitudes positivas face à diversidade cultural, salientando-se que o professor de línguas deverá defender “*a multi-culturalidade na sociedade actual*” [PI2-DCR], numa clara articulação com a importância da valorização da diversidade (linguística e cultural) por parte dos professores como um dos principais fatores potenciadores da integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 20); e gestão de conflitos, sublinhando-se o seu papel de *mediador / ator social*, pois “*tenta gerir conflitos entre os alunos no sentido de desenvolver a aquisição de regras de convivência social*” [CF2-PP].

De uma forma geral, verificamos que os descritores menos mencionados pelos sujeitos acabam por remeter para capacidades, conhecimentos e atitudes que integram a CCI¹⁴³, competência esta que, como aqui pudemos constatar, integra a CPD. Importa ainda referir que esta competência se articula, não só com o papel de *mediador / ator social*, como acabámos de explicitar, mas também com o de *comunicador* (intercultural), *investigador* e *facilitador / guia*. Como tal, trata-se de uma competência que contribui fortemente para a complexidade da IPD, já que coloca em interação as três dimensões que a integram.

Competência científica

Relativamente à *competência científica*, foi-nos possível identificar cinco descritores que, juntos, totalizam 11 UC, tal como atesta o gráfico que se segue. Trata-se de descritores que colocam em interação constante duas das dimensões da IPD: a *(inter)pessoal* e a *interventivo-curricular*.

¹⁴³ No subcapítulo que se segue, focalizaremos a nossa atenção nas representações dos sujeitos relativamente à CCI, e alguns destes aspetos serão retomados e novamente trazidos para a discussão.

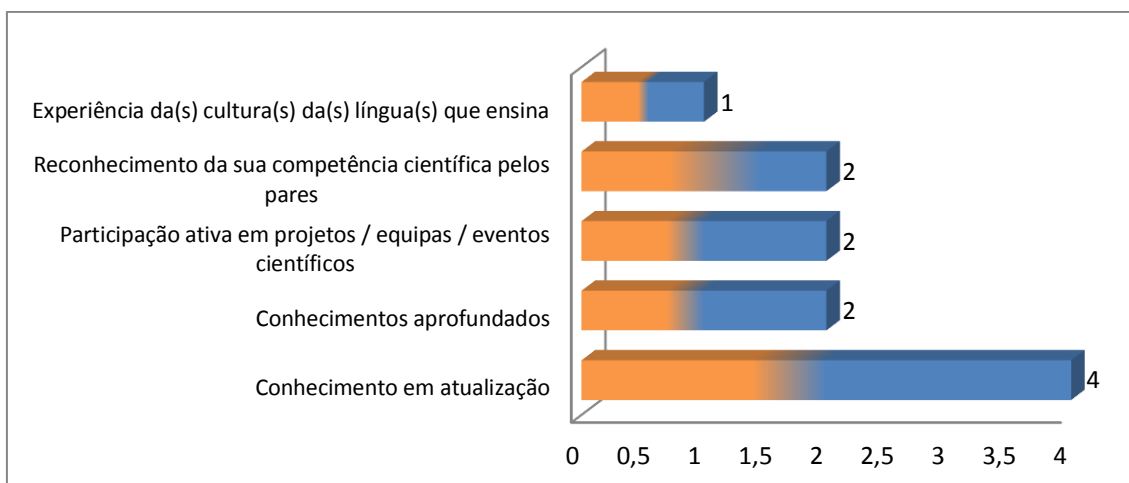


Gráfico 29 - Representações sobre a competência científica (*ought self*)

O descritor “conhecimento em atualização”, com 4 UC, é o que mais importância tem para as nossas professoras. Segundo elas, o professor de línguas “*tem de estar actualizado e, por isso, investiga, procura*” [CF2-PP], isto é, deve ser “*um investigador atento*” [PI2-DCR] que procura “*uma actualização constante dos conteúdos científicos*” [PI2-DCR], numa clara alusão, portanto, ao papel de *investigador*, relacionando-se quer com a competência de desenvolvimento a que nos referimos a propósito da *competência pessoal / interpessoal* e que, curiosamente, foi o descritor mais valorizado no que a essa competência diz respeito (cf. Gráfico 27); quer com a abertura a inovações educacionais da *competência pedagógico-didática*, o quinto descritor mais valorizado no que se refere a esta competência (cf. Gráfico 26). Importa salientar que, em outros momentos, as mesmas professoras demonstraram visões mais tradicionalistas do ensino das línguas e do papel do professor (cf. secção 4.1.1. Perfil Profissional). Estas incoerências podem ser sintomáticas de algumas resistências, mesmo que inconscientes, face à mudança, apesar de reconhecerem a pertinência de se adaptarem à imprevisibilidade que caracteriza o mundo atual, no geral, e os seus contextos profissionais, em particular. Aliás, as resistências às mudanças e as representações tradicionais do ensino/aprendizagem de línguas constituem, na perspetiva dos nossos sujeitos, importantes constrangimentos à integração da abordagem intercultural em contexto escolar (cf. Gráfico 21).

De seguida, com 2 UC, surgem três descritores, como ilustra o gráfico acima. Um deles refere-se a “conhecimentos aprofundados”, o que significa que, na perspetiva destas professoras, não basta que os conhecimentos estejam atualizados, importa que sejam profundos, dotando o professor de línguas de “*um elevado conhecimento científico na sua área de docência*” [CF1-DCR]. Este é um descritor que aponta para a *dimensão (inter)pessoal*, pois trata-se de conhecimentos adquiridos ao longo dos percursos individuais de formação (em contextos formais e

informais); mas que aponta igualmente para a *dimensão interventivo-curricular*, pois estes conhecimentos são rentabilizados no âmbito das práticas profissionais.

A “participação em projetos / equipas / eventos científicos” é outro dos descritores que reuniu 2 UC, sendo que as professoras valorizam, por um lado, a “*preocupação com a investigação, participando em actividades científicas*” [PI1/PI3-DCR] e, por outro lado, a participação ativa em “*publicações na área didáctico-pedagógica*” [CF3-DCR]. Para além disso, ainda mencionam como qualidades associadas ao professor de línguas o reconhecimento da *competência científica* pelos pares, nomeadamente no âmbito do seu contexto profissional (“*competência científica reconhecida por toda a comunidade educativa*” - CF2-DCR), fazendo com que o professor seja uma “*referência incontornável na área do ensino*” [PI1/PI3-DCR] da escola onde exerce a sua profissão.

Por fim, uma das docentes refere que os conhecimentos teóricos não são suficientes, importa que eles surjam também da experiência prática do próprio professor (Gonçalves, 2011; Larrosa Bondía, 2002; Schön, 1983, 1987; Villegas-Reimers, 2003). Neste caso em particular, a professora refere-se aos conhecimentos acerca da(s) cultura(s) da(s) língua(s) que é/são objeto de ensino/aprendizagem, chamando a atenção para a importância de visitar os países onde a(s) língua(s) se fala(m) e de interagir diretamente com a(s) cultura(s) que lhe(s) está/estão subjacente(s):

“eu sou professora de inglês e eu sentia-me mal (...) quando eu tinha de explicar aos meninos como é que era a cidade de Londres como é que eram os monumentos em Londres ahm e eu não os ter conhecido ainda (...) porque depois nós dizemos as coisas (...) transmitimos com outra naturalidade e com outra segurança / transmitimos melhor porque não transmitimos só conhecimentos / nós vivemo-los e conseguimos dar mais emoção àquilo que estamos a apresentar (...) quando nós vamos visitar nós não vamos só ver monumentos (...) nós sobretudo vamos viver a vivência vamos aprender ahm como é que aquele povo vive a cultura como é que eles são a maneira de ser”
[CF1-EN].

Em suma, este conjunto de descritores articula-se intimamente com as *dimensões (inter) pessoal e interventivo-curricular* da IPD, já que rentabiliza as experiências e conhecimentos relativos à área de docência dos sujeitos, de índole pessoal, no exercício da sua ação pedagógico-didática. Trata-se de uma competência que aponta, uma vez mais, para o papel de *investigador*, papel este relacionado com a busca permanente de conhecimentos atualizados, a vontade de aprofundar cada vez mais os seus conhecimentos e de participar em atividades de carácter científico, salientando a importância da dimensão investigativa da DL (Alarcão, 1996; Alarcão et al., 2004).

Competência crítica

Associada ainda ao desempenho do papel de *investigador*, surge a *competência crítica*, com 8 UC. Neste caso, dois descritores emergiram das vozes dos sujeitos, ambos com 4 UC: a “autoanálise” e o “espírito crítico”.

Na perspectiva das nossas professoras, o docente de línguas deve manifestar uma “*constante preocupação em investigar (...) a sua prática*” [CF2-DCR], em “*reflectir permanentemente sobre o que se fez, como se fez e com que resultados*” [OF3-PP], revelando-se “*o primeiro crítico do seu trabalho, um perfeccionista inconformado*” [CF3-DCR]. Uma delas chega mesmo a afirmar o seguinte: “*o meu dever mais imediato é (...) repensar o meu modo de ensinar*” [PI1-DBCf1].

A par desta capacidade de autoanálise, ainda valorizam o espírito crítico em relação aos outros e ao que as rodeia. O professor de língua deve ser detentor, segundo as nossas professoras, “*de um apurado sentido crítico e de um espírito pragmático, que lhe permite apreciar e reconhecer o que é importante e útil para os seus discentes*” [CF3-DCR], demonstrando um “*notório espírito crítico na gestão dos currículos e na selecção das metodologias de ensino*” [CF2-DCR]. Por outro lado, também associam este espírito crítico à capacidade de análise da pertinência e veracidade das fontes de informação a que o professor recorre para sustentar as suas práticas: “*analizando e ‘crivando’ as fontes de informação a que recorre*” [PI1/PI3-DCR].

Como se pode depreender, ambos os descritores remetem para a capacidade de reflexão e, como tal, para o desempenho do papel de *investigador*, cuja pertinência é bastante realçada, por exemplo por Alarcão (1996), Larrosa Bondía (2002) e Schön (1983, 1987). Por outro lado, dada a ênfase que estas professoras colocam na reflexão acerca das práticas e na análise crítica dos currículos, esta competência, embora de cariz (inter)pessoal, acaba por ter repercussões ao nível da *dimensão interventivo-curricular* da IPD, nomeadamente no que se refere ao papel de *gestor* de cenários pedagógico-didáticos. Por fim, o sentido de missão que associam à ação do professor reflexivo, preocupado em “*cultivar uma mente crítica*” [OF3-PP] que lhe permita perceber o que é realmente importante para os seus alunos, remete, na nossa perspectiva, para a “responsabilidade ética” (Freire, 2004) que se tem vindo cada vez mais a associar à CPD (Esteves, 2009; Estrela, 2010; Zimpher & Howey, 1987).

Posto isto, a *competência crítica* articula-se profundamente com as três dimensões da IPD, contribuindo, assim, para a complexidade inerente tanto à IPD, como à própria CPD, que a integra.

Competência digital

Relativamente a esta competência, emergiram das vozes dos sujeitos 7 UC, que organizámos em torno de dois descritores: “recurso às TIC em contexto de sala de aula” (5 UC) e “recurso às TIC para efeitos de investigação” (2UC).

Como se pode depreender, as professoras valorizam as TIC como recurso didático e, tal como já tinham manifestado nos discursos acerca do *‘ideal self’* (cf. secção 4.1.1. – Perfil Profissional), consideram que “as TIC são uma mais-valia, pois é o mundo que rodeia os alunos e nós, professores, temos que nos integrar a cem por cento nesta realidade e rentabilizar as novas tecnologias, como facilitadores da aprendizagem” [PI2-DBOF3]. Por este motivo, importa “estar a par das novas tecnologias tirando partido delas em contexto de sala de aula” [PI2-DCR] e colocando-as “ao serviço do processo de ensino-aprendizagem das línguas” [CF1-DCR]. Neste contexto, talvez na sequência da própria experiência de formação das professoras (no curso, recorreu-se ao *Blackboard* como ferramenta de interação e de partilha de documentos; na oficina, as professoras participaram numa sessão de formação em intercompreensão na plataforma *Galanet*), a Internet surge como uma importante ferramenta “para estimular a interação dos alunos e docentes com os seus pares, derrubando fronteiras físicas, sócio-culturais e linguísticas” [PI2-DCR]. Este é, portanto, um descritor que remete quer para o papel de *gestor* (dos recursos e estratégias pedagógico-didáticas), quer de *mediador / ator social* (no âmbito de intercâmbios virtuais no contexto da sala de aula, através da Internet).

Por outro lado, as professoras também reconhecem a pertinência das TIC nos percursos de investigação dos próprios docentes, salientando, uma vez mais, a Internet como ferramenta imprescindível “na investigação científica” [CF3-DCR] em geral, e em particular na “investigação linguística” [PI2-DCR]. Este é um descritor que associa diretamente a *competência digital* ao desempenho do papel de *investigador* e à busca incessante de mais conhecimento.

Em suma, esta é uma competência que, segundo os dados, remete para a *dimensão (inter) pessoal* e para a *dimensão interventivo-curricular* da IPD.

Competência linguístico-comunicativa

Por fim, com 6 UC, surge a *competência linguístico-comunicativa*, a qual, de acordo com as vozes dos sujeitos, integra os seguintes descritores, todos exclusivamente relacionados com a *dimensão (inter) pessoal* da IPD: “repertório linguístico” (3 UC), “competência comunicativa” (2 UC) e “excelente domínio da LM” (1 UC).

O “repertório linguístico” do sujeito refere-se à bagagem de conhecimentos da língua objeto de ensino-aprendizagem, que se quer aprofundado, tal como atesta a seguinte citação: “sempre se revelou um profundo conhecedor da língua Alemã, sem nunca descurar a cultura e características sociais da Alemanha” [PI2-DCR] ¹⁴⁴. A par da importância da “competência linguística”

¹⁴⁴ Esta citação foi retirada das cartas de recomendação que as professoras redigiram, no âmbito de uma das atividades do Curso de Formação, onde deveriam indicar um professor de línguas da sua escola para um prémio de mérito, justificando essa seleção com base nas suas principais qualidades enquanto docente.

[PI1/PI3-DCR], os sujeitos reconhecem a pertinência da “competência comunicativa”, nomeadamente o domínio de “*estratégias de comunicação*” [CF2-DCR] “*nas línguas que lecciona*” [PI1/PI3-DCR]. Para além disso, um deles sublinha a pertinência do domínio da LM, dado o papel de modelador que o professor desempenha enquanto comunicador: “*tem um cuidado extremo com o uso da língua materna, incentivando os alunos a praticá-la adequadamente em diferentes contextos educativos*” [CF3-DCR].

Como se pode depreender, esta competência está ainda bastante ligada a visões tradicionalistas do ensino/aprendizagem de línguas e ao modelo do *native-speaker*, pois continua a colocar-se a ênfase na competência linguística de uma dada língua, em detrimento do repertório plurilingue e pluricultural, um dos pilares para a educação em línguas na Europa (Conselho da Europa, 2002), enfatizado, por exemplo, por Andrade et al. (2003), Beacco (2005), Cavalli et al. (2009), entre outros. O facto de ter sido a competência menos presente nos discursos dos sujeitos relativamente ao ‘*ought self*’ poderá apontar, na nossa perspetiva, para um esforço deliberado de afastamento relativamente à visão tradicionalista das línguas e do seu ensino. Contudo, o facto destas professoras considerarem estas visões tradicionalistas do ensino das línguas um dos principais constrangimentos, ainda, à integração da abordagem intercultural em contexto escolar (cf. Gráfico 21), e da *competência linguístico-comunicativa* surgir como a quarta mais importante no autorretrato que fazem do seu ‘*actual self*’ (cf. Gráfico 1), podem revelar sintomas de que este esforço de afastamento não é tão genuíno como os professores gostariam, pois, inconscientemente, sentem-se ainda ‘reféns’ do peso da rotina e das visões tradicionalistas com as quais pretendem romper, o que poderá indiciar o tal ‘conflito interior’ que temos vindo a evidenciar ao longo da nossa análise.

Em jeito de síntese...

No que diz respeito às competências que associam à CPD, as nossas professoras tendem a sobrevalorizar a *competência pedagógico-didática*, com 70 UC, quase o dobro daquelas associadas à segunda competência mais valorizada, a *pessoal / interpessoal*. Na verdade, estas 70 UC correspondem a quase 50% da totalidade das UC identificadas nos discursos dos sujeitos, o que aponta, uma vez mais, para a hipervalorização da *dimensão interventivo-curricular* da IPD, mais ligada à ação do professor em contexto de sala de aula, isto apesar de se reconhecer algumas articulações entre os descritores associados a esta competência e a *dimensão político-social* da IPD. Tal é o caso dos descritores relativos à “promoção do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais”, com 14 UC, e à “promoção do desenvolvimento de competências

éticas”, com 13 UC, que apontam simultaneamente para representações implícitas acerca do papel de *mediador / ator social*.

Apesar de, em outros momentos, chamarem a atenção para a importância da missão ética do professor de línguas e considerarem a abordagem intercultural absolutamente pertinente, a verdade é que a *competência intercultural* não possui grande expressão nas representações das nossas professoras relativamente à CPD. Embora seja a terceira competência mais mencionada (cf. Gráfico 24), a sua importância relativa, quando comparada com a *competência pedagógico-didática*, é pouco expressiva. Posto isto, sendo esta a competência que mais associámos ao papel de *mediador / ator social*, consideramos que a sua desvalorização no perfil do professor de línguas poderá colocar em causa um efetivo desempenho desse papel nos seus contextos profissionais. O mesmo acontece em relação ao papel de *investigador*, pois, apesar de ser um dos mais valorizados pelas nossas professoras, as competências que mais se associam ao seu desempenho, a *científica* e a *crítica*, são também pouco expressivas no universo das suas representações sobre a CPD.

Na nossa perspetiva, estas inconsistências encontradas na análise que efetuámos às representações das professoras sobre a profissão podem apontar para desajustes entre as representações explícitas que manifestam em relação à sua profissão, nomeadamente ao ‘*ought self*’, e as representações implícitas. Estes desajustes podem dever-se ao facto das professoras se sentirem ainda ‘escravas’ da visão tradicionalista que vigora em muitos dos contextos profissionais e nos discursos empíricos sobre a profissão, por um lado, e , por outro lado, da forma clássica como elas próprias aprenderam línguas e se prepararam para desempenhar a profissão docente.

4.3. Representações em relação à CCI

Un bon concept scientifique [est] alors un concept déformable, donc forcément sujet à des adaptations
(Chardenet, 2007, p. 476).

Uma das finalidades investigativas deste trabalho prende-se com a elaboração de um modelo descritivo da CCI com potencialidades heurísticas, isto é, que, embora alicerçado no conhecimento teórico entretanto construído, parta das representações dos sujeitos relativamente a este conceito, nomeadamente como conceptualizam a natureza desta competência e as suas dinâmicas de desenvolvimento. No nosso ponto de vista, um modelo descritivo com estas características permite-nos identificar pistas úteis para a formação de professores para a CCI, porque significativas do ponto de vista dos sujeitos em formação.

Neste quadro, a questão de investigação subjacente a este subcapítulo é a seguinte: *Como conceptualizam os nossos sujeitos a CCI?* Esta foi decomposta nas seguintes questões de segundo nível: *Que dimensões e/ou componentes consideram que integram a CCI? Como entendem o desenvolvimento desta competência?* (cf. Tabela 11).

Para tentar responder a estas questões, utilizámos como instrumentos de recolha de dados: as secções “O Meu Perfil Intercultural” e “O Meu Diário de Bordo” dos *Portefólios Profissionais*, preenchidos quer ao longo do curso, quer da oficina; e as “entrevistas narrativas e de confrontação” efetuadas um ano após o final do programa de formação¹⁴⁵. Importa relembrar que estas entrevistas, realizadas após uma primeira análise dos dados da secção “O Meu Perfil Intercultural” dos *Portefólios Profissionais* e a construção de um primeiro modelo descritivo da CCI, a partir precisamente destes dados, tinham como finalidade aumentar a fiabilidade das nossas conclusões preliminares, solicitando o *feedback* dos próprios sujeitos (Maxwell, 1997; Stake, 2009) em relação a esse modelo. Para esse efeito, as entrevistas dividiram-se em três momentos (cf. Tabela 22; anexo 4.5.1.): no primeiro momento, de cariz não-estruturado e narrativo, os sujeitos foram convidados a refletir acerca do seu desenvolvimento profissional e pessoal (enquanto comunicadores interculturais); no segundo momento, foram confrontados com o que tinham escrito na secção “O Meu Perfil Intercultural” dos seus *Portefólios Profissionais* e convidados a comentar, completar e

¹⁴⁵ A grelha de análise das representações sobre a CCI encontra-se disponível para consulta no anexo 6.4.

clarificar as suas respostas; por fim, no terceiro momento, apresentámo-lhes o modelo descritivo da CCI construído a partir do que tinham escrito na secção já analisada dos seus *Portefólios Profissionais* (“O Meu Perfil Intercultural”) e solicitámos a sua análise crítica. Estes dois últimos momentos da entrevista em particular permitiram-nos recolher dados relevantes para construir o modelo da CCI que pretendemos apresentar ao longo deste capítulo.

Dado o carácter heurístico do estudo e a natureza narrativa dos dados, optámos por realizar uma *análise de conteúdo* de carácter *semi-indutivo* (Maroy, 1997, p. 127), articulando categorias de análise de cariz ‘*emic*’, emergentes durante o processo de análise dos dados, com outras de cariz ‘*etic*’, previamente identificadas na literatura da especialidade (cf. subcapítulo 3.4. - Momentos de introspecção – refletindo sobre o estudo). É ainda de salientar que as categorias ‘*etic*’ apenas foram convocadas quando se revelaram pertinentes para descrever as vozes dos sujeitos. Por outras palavras, isto significa que as nossas categorias de análise foram definidas a partir dos discursos (orais e escritos) dos sujeitos, mas moldadas pelo conhecimento teórico entretanto construído no que se refere a modelos descritivos da CCI (cf. subcapítulo 1.2. – Um olhar panorâmico sobre a CCI: teorias e modelos). Este conhecimento teórico foi crucial não apenas para designar as categorias que compõem o nosso modelo de CCI, mas também para as sustentar teoricamente. Por estes motivos, este modelo possui um carácter heurístico, pois tem a sua génese nas vozes dos sujeitos (Strauss & Corbin 1997), e, como tal, permite-nos ir além de uma simples descrição das experiências e representações dos sujeitos em relação à CCI, alcançando, na nossa perspetiva, uma visão mais holística e uma compreensão mais profunda do objeto da análise.

Importa ainda salientar que, no que concerne o tratamento dos dados, também nesta secção privilegiámos a utilização de uma abordagem mista, combinando as abordagens qualitativa e a quantitativa para compreender quais as componentes da CCI que os sujeitos mais valorizam nos seus discursos.

4.3.1. Da natureza da CCI

Sendo a comunicação intercultural uma atividade humana, e reconhecendo-se a complexidade inerente a cada indivíduo e às suas ações, por um lado, e a imprevisibilidade característica do mundo atual em que ele está inserido, por outro, a CCI é conceptualizada, logo à partida, pelos nossos sujeitos, como “a multidimensional competence which is based on a complex network”, cujas componentes “are strongly interrelated in a recursive and integrated logic” (Bastos & Araújo e Sá, no prelo; cf. Byram, 2009b; Dervin, 2010; Kim, 2009; Varro, 2007), tal como ilustram as palavras que se seguem:

“o comunicador é uma pessoa um indivíduo / portanto logo à partida estão muitas coisas em jogo que dizem respeito ao próprio indivíduo (...) o indivíduo tem sempre uma cultura e tem uma língua / e há todo um conjunto de competências que têm que se pôr em ação para comunicar não é? (...) há aqui vários aspetos várias dimensões não é? (...) não é nenhum robô a comunicar com outro robô (...) é um indivíduo / todo um indivíduo ali (...) com as suas limitações / com toda a sua complexidade de ser não é? / inserido numa realidade num certo contexto / num certo tempo / a comunicar com outro indivíduo que num mesmo tempo pode estar noutra <RISOS> (...) e portanto é muito complexo (...) por isso temos de ter tanta dimensão” [CF2-EN].

Quer isto dizer que, na perspetiva das nossas professoras, a CCI coloca ao serviço da interação intercultural um sistema complexo de atitudes, conhecimentos e capacidades intrínsecos a cada indivíduo. Para além disso, segundo os nossos resultados, a CCI parece ser constituída por três componentes (*afetiva, cognitiva e praxeológica*), “*todas muito interligadas*” [CF3-EN], como salientou uma das professoras: “*isto está tudo tão ligado*” [OF2-EN]. Importa salientar que se tratam, precisamente, das três componentes que foram sendo identificadas em praticamente todos os modelos descritivos da CCI que apresentámos no âmbito do capítulo 1.

Quando chamadas a refletir sobre a importância de cada uma destas componentes e a forma como elas se relacionam, de uma maneira geral, a *componente afetiva* foi identificada como sendo o ‘motor de arranque’ da CCI, responsável pela ativação e desenvolvimento das restantes componentes:

“eu acho que sem a dimensão afetiva / não se aprende tanto (...) a predisposição para / ahm e também a acional também é importante / se nós não tomarmos iniciativa se não nos dispusermos então não vamos a lado nenhum (...) pronto ahm / eu acho que estas três dimensões ahm portanto esta <aponta para a componente afetiva> deve estar na base / e depois estas duas <aponta para as componentes cognitiva e praxeológica> devem estar em uníssono / porque ahm / é preciso que a pessoa / queira de facto / aprender / ahm pesquisar / e tome a sua iniciativa de pesquisar de aprender de se relacionar de tudo isso” [CF3-EN].

Esta tendência para enfatizar a *componente afetiva* vai ao encontro, não só das representações dos sujeitos relativamente à natureza da CCI (cf. Gráfico 30), mas também de alguns dos modelos de descrição desta competência bastante difundidos na literatura da especialidade (Arasaratnam, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009). Com efeito, e tal como ilustra o gráfico que se segue, 396 das 970 UC identificadas (ou seja, 41%) referem-se à *componente afetiva* da CCI:

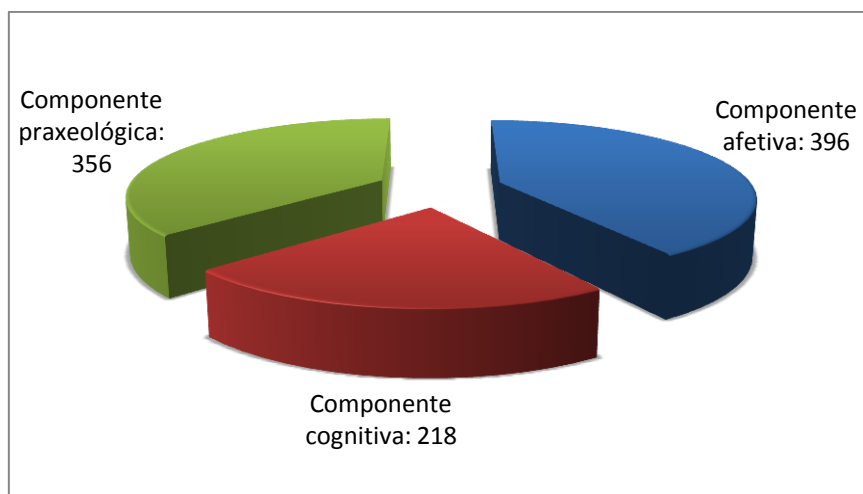


Gráfico 30 – Componentes da CCI privilegiadas nos discursos dos sujeitos

Os participantes também reconhecem bastante pertinência à *componente praxeológica* (com 37% das UC), chamando a atenção para a vertente acional e prática desta competência, que se atualiza e desenvolve em (inter)ação (Arasaratnam, 2006; Hunter, White, & Godbey, in. Spitzberg & Changnon, 2009).

A componente menos mencionada pelos sujeitos é a *cognitiva*, com 22% das UC, o que não significa que não lhe confirmam importância, mas antes que reconhecem que esta componente só é funcional caso as outras duas estejam solidamente desenvolvidas: “*o que é que importa ser esta <aponta para a dimensão cognitiva> muito grande se as outras duas não funcionarem? (...) não te importa teres muito saber se realmente não souberes comunicar não souberes estar*” [PI2-EN]. Esta é uma componente igualmente reconhecida e valorizada nos estudos entretanto desenvolvidos, nomeadamente no modelo de Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Importa ainda salientar que, apesar dos sujeitos do presente estudo enfatizarem a importância da *componente afetiva* na CCI, consideram que a maior ou menor pertinência de cada uma das componentes “*depende do contexto*” [PI2-EN], reconhecendo que “*elas são as três importantes*” e “*que consoante os contextos elas podem ter uma relevância diferente*” [OF1-EN]. Este reconhecimento da importância dos contextos específicos de cada interação intercultural na forma como o indivíduo operacionaliza a sua CCI vai ao encontro da filosofia subjacente à maioria dos modelos da CCI relevantes na literatura da especialidade, tais como os de Byram (1997), Dervin (2010), Jandt (1998) e Ogay (2000).

Esmiuçando cada uma destas componentes com o objetivo de melhor compreender a forma como os sujeitos conceptualizam a CCI, organizámos as UC em torno das categorias e subcategorias construídas de acordo com o procedimento cruzado já descrito no âmbito deste trabalho, ou seja, partindo das vozes dos sujeitos, mas sem esquecer as modelizações dos estudos

teóricos analisados, que nos ajudaram quer a identificar as categorias e subcategorias, quer a sustentá-las teoricamente (cf. capítulo 3).

A tabela abaixo dá conta do conteúdo substantivo que os sujeitos atribuem ao conceito de CCI¹⁴⁶, assim como do peso que, de acordo com as suas vozes, parecem atribuir a cada uma das componentes e respetivas categorias e subcategorias, indicando, para esse efeito, o número de UC identificadas¹⁴⁷ e as respetivas percentagens relativas¹⁴⁸:

Compo- nentes	Categorias	Subcategorias
1. Componente afetiva 39% UC (41%)	1.1. Relação com a Alteridade 189 UC (19%)	- respeito pelo Outro, pelas outras culturas – 62 UC (6%); - interesse, abertura, curiosidade pelo Outro – 58 UC (6%); - humildade – 25 UC (3%); - sensibilidade em relação à semelhança – 12 UC (1%); - solidariedade – 12 UC (1%); - sensibilidade em relação à diferença – 11 UC (1%); - aceitação (dentro do legado dos Direitos Humanos) – 9UC (1%).
	1.2. Relação com a situação de comunicação 77 UC (8%)	- disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro – 58 UC (6%); - esforço e empenho no sucesso da interação – 19 UC (2%).
	1.3. Relação com o sujeito 76 UC (8%)	- desejo de aprender, de se atualizar – 32 UC (3%); - segurança, confiança em si – 23 UC (2%); - respeito por si, pela sua cultura – 12 UC (1%); - orgulho na sua identidade linguística e cultural – 9 UC (1%).
	1.4. Relação com as línguas 40 UC (4%)	- não ter medo de errar quando utiliza uma LE – 14 UC (1%); - gosto, interesse pelas línguas – 12 UC (1%); - visão equitativa das línguas – 8 UC (1%); - visão relacional das línguas – 6 UC (1%);

¹⁴⁶ As categorias / subcategorias assinaladas a vermelho são as de carácter ‘emic’, isto é, aquelas que emergiram das vozes dos sujeitos e que, de certa forma, se configuram como as especificidades deste modelo, relativamente aos restantes modelos apresentados no nosso aprofundamento teórico. Na síntese a esta secção, deter-nos-emos em profundidade sobre elas, tentando perceber qual o contributo que este modelo poderá trazer para o campo teórico.

¹⁴⁷ Esclarecemos desde já que o total de UC de cada uma das componentes corresponde à soma das UC identificadas em cada uma das categorias (que são, por sua vez, a soma das UC associadas a cada uma das subcategorias que as compõem) com a das UC relacionadas com aspetos gerais sobre cada uma das componentes, sem relação direta com nenhuma subcategoria e categoria, a saber: 14 UC relativas à componente afetiva; 6 relativas à cognitiva; e 2 relativas à praxeológica.

¹⁴⁸ As percentagens foram arredondadas às unidades, motivo pelo qual as subcategorias com menos de 4 UC correspondem a 0%. Isto originou alguns desacertos nas somas das percentagens relativas de cada uma das subcategorias com o total de cada categoria. Contudo, sendo nosso intuito apenas demonstrar as percentagens relativas para auxiliar na leitura da tabela e na identificação das categorias e subcategorias mais ou menos valorizadas nas vozes analisadas, preferimos apresentar esses desacertos em vez de apresentar as percentagens exatas, com números decimais, o que complexificaria a leitura.

2. Componente praxológica 356 UC (37%)	2.1. Aptidões pessoais 187 UC (19%)	<ul style="list-style-type: none"> - consciência cultural crítica / descentração – 28 UC (3%); - tolerância relativamente à ambiguidade / controlo da ansiedade – 25 UC (3%); - capacidade de empatia – 23 UC (2%); - adaptabilidade / flexibilidade comportamental – 21 UC (2%); - delicadeza / simpatia – 18 UC (2%); - capacidade de cativar, transmitir paixão, emoção, vivacidade – 17 UC (2%); - boa disposição / espírito positivo – 15 UC (2%); - tato / prudência – 15 UC (2%); - pluralismo cultural / cosmopolitismo – 6 UC (1%); - capacidade de receber bem / hospitalidade – 5 UC (1%); - discrição – 5 UC (1%); - sentido de justiça e de igualdade – 4 UC (0%); - assertividade / ser claro e direto – 3 UC (0%); - autonomia / espírito de iniciativa – 2 UC (0%).
	2.2. Aptidões linguísticas e comunicativas 109 UC (11%)	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de comunicação, de se fazer compreender – 30 UC (3%); - capacidade de gestão dos repertórios do sujeito – 24 UC (2%); - capacidade de perceção/compreensão do Outro – 18 UC (2%); - capacidade de gestão da interação – 15 UC (2%); - capacidade de se expressar numa língua comum – 12 UC (1%); - capacidade de escuta – 6 UC (1%); - capacidade de estabelecimento de pontes entre línguas – 4 UC (0%).
	2.3. Aptidões cognitivas 58 UC (6%)	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais – 33 UC (3%); - capacidade re/desconstruir as representações sobre os povos e as línguas – 19 UC (2%); - apetência para aprender línguas – 6 UC (1%).
3. Componente cognitiva 218 UC (22%)	3.1. Heteroconhecimento 71 UC (7%)	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento – 45 UC (5%); - consciência do relativismo das representações sobre os povos, as línguas e as culturas – 26 UC (3%).
	3.2. Conhecimento sobre o processo de interação 56 UC (6%)	<ul style="list-style-type: none"> - repertório plurilingue e pluricultural do sujeito – 31 UC (3%); - consciência das línguas, do contexto de interação – 23 UC (2%); - conhecimento de processos de gestão da interação – 2 UC (0%).
	3.3. Autoconhecimento 39 UC (4%)	<ul style="list-style-type: none"> - autoinstrução – 15 UC (2%); - autoconceito – 11 UC (1%); - autodescoberta – 6 UC (1%); - consciência da diversidade intralinguística e intracultural – 4 UC (0%); - consciência das representações sobre a sua cultura – 3 UC (0%).
	3.4. Cultural geral 26 UC (3%)	<ul style="list-style-type: none"> - circunstâncias históricas, sociais e políticas – 16 UC (2%); - o espaço geográfico – 10 UC (1%).
	3.5. Conhecimento sobre conceitos 21 UC (2%)	<ul style="list-style-type: none"> - consciência do valor político e educativo do conceito de CCI – 14 UC (2%); - consciência da íntima relação entre língua, cultura e identidade – 7 UC (1%).

Tabela 26 – Representações relativas à natureza da CCI

Antes de nos focalizarmos em cada uma das componentes, esclarecemos que os dados constantes na tabela acima foram organizados por ordem decrescente de presença nas vozes dos sujeitos. Assim, em primeiro lugar, apresentamos aqueles referentes à componente mais mencionada e, dentro dela, as categorias e respetivas subcategorias também se apresentam por ordem decrescente.

Importa salientar ainda que a categoria que mais UC reuniu foi a “Relação com a Alteridade”, que integra a *componente afetiva*; logo seguida da categoria “Aptidões pessoais”, pertencente à *componente praxeológica*: ambas totalizando 38% das UC. Isto significa que os sujeitos parecem conferir bastante pertinência às atitudes do indivíduo em relação ao Outro, por um lado, e, por outro lado, a ‘skills’ de caráter pessoal, o que aponta, na nossa perspetiva, para “a strong personal embedded vision of ICC¹⁴⁹” (Bastos & Araújo e Sá, no prelo).

Componente afetiva

Centremo-nos, agora, na componente mais valorizada nos discursos das nossas professoras, aquela que é considerada “a janela de oportunidade” [PI2-EN] ou o “motor de arranque” [OF1-EN] da CCI, a *componente afetiva*:

“a dimensão afetiva é exatamente a mais importante neste ponto de vista de comunicação intercultural (...) porque se não houver ahm se não houver / afetividade em todo este processo e esta afetividade relaciona-se com a língua com o facto de estar predisposto ao conhecimento por estar predisposto a abrir-se ao outro por estar predisposto a abrir um bocadinho de si para (...) trocar com o outro / portanto sem isso nada feito portanto / todas as outras dimensões nem sequer existiam se esta à partida não comandasse” [PI1-EN].

Como se pode depreender, esta componente, por sua vez, integra um conjunto de categorias e subcategorias, umas mais relacionadas com o sujeito, outras com o Outro, com as línguas e com a própria situação de comunicação. No gráfico que se segue, apresentamos as quatro categorias associadas à *componente afetiva* e as respetivas UC:

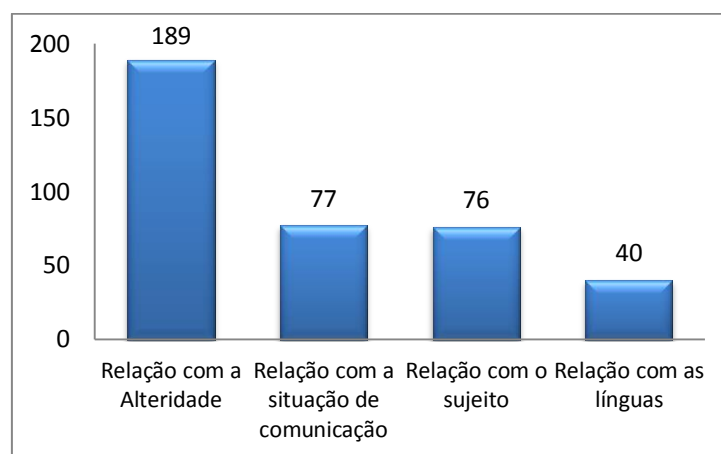


Gráfico 31 – Representações relativamente à CCI (componente afetiva)

¹⁴⁹ ICC foi a abreviatura utilizada no estudo preliminar referido para nos referirmos a “Intercultural Communicative Competence”.

De acordo com o gráfico anterior, as nossas professoras parecem conferir uma maior importância às atitudes do sujeito face ao Outro, sendo que cerca de metade das UC referentes a esta componente diz respeito à categoria “Relação com a Alteridade”. Na verdade, as duas subcategorias mais presentes nas vozes dos sujeitos pertencem precisamente a esta categoria, a saber: “respeito pelo Outro, pelas outras culturas” e “interesse, abertura, curiosidade pelo Outro”, tal como demonstra o gráfico que se segue:

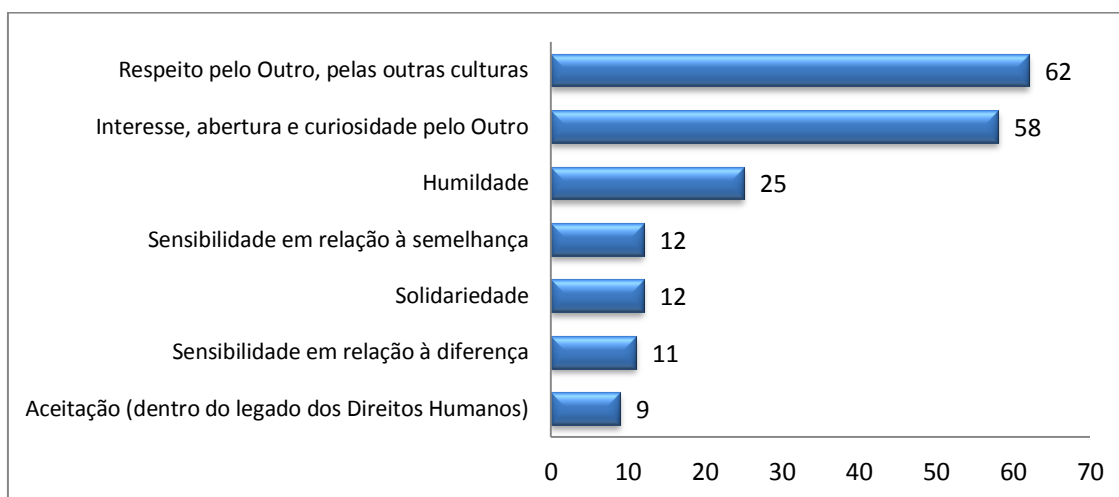


Gráfico 32 – Subcategorias relativas à categoria “Relação com a Alteridade” (*Componente afetiva*)

Na opinião destas professoras, importa “*conseguir antes de tudo mais e até de haver qualquer transação linguística perceber o outro / entender que o outro é outro vive de outras formas tem outros conceitos culturais tem outros referentes / penso que isso ajuda substancialmente a chegar ao outro*” [PI3-EN]. Posto isto, “*respeitar os outros e as culturas do mundo*” [OF1-EN] parece ser uma atitude basilar para a construção da CCI. Esta constatação vai ao encontro do modelo piramidal de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que coloca na base da pirâmide atitudes como o respeito, a abertura e a curiosidade.

“*Ser aberto aos outros e estar aberto às suas culturas*” [OF1-EN], ou, por outras palavras, a subcategoria “interesse, abertura e curiosidade pelo Outro” surge como outra das atitudes basilares, mais uma vez em consonância com o modelo de Deardorff que acabámos de referir. Segundo os nossos resultados, “*a vontade de descobrir o ‘mundo’ de cada um*” [CF2-PI], ou seja, a “*curiosidade pela cultura dos outros países*” [CF3-PI] é imprescindível: “*eu acho que tem que haver uma predisposição também da nossa parte de abertura ao outro não é?*” [PI1-EN]. Esta é uma atitude que as professoras relacionam com a *componente cognitiva*: “*ao conhecermos várias culturas / ao conhecermos várias línguas nós também ficamos mais *open-minded* como eu digo em inglês (...) mais abertos*” [CF1-EN]. Por outro lado, trata-se de uma atitude igualmente relacionada com o “desejo de aprender”, uma das subcategorias referentes à “Relação com o sujeito”: “*estou completamente aberta e recetiva a conhecer o que os outros têm para me (...) dar*

e ahm e a tentar no fundo conhecer o outro melhor+” [PI1-EN]. Estas articulações com outras categorias / subcategorias, da mesma componente da CCI ou não, remetem, logo à partida, para a complexidade inerente à própria CCI, reconhecendo que as suas componentes “*estão tão interligadas*” que “*é difícil estar a compartimentar*” [OF3-EN].

Com 25 UC, surge a subcategoria “humildade”, subcategoria esta de natureza ‘*emic*’, já que, apesar de não ter sido mencionada na literatura da especialidade que analisámos no âmbito do capítulo 1, emergiu nos discursos analisados, tantos nos dos *Portefólios Profissionais*, como nos das entrevistas. Assim, de acordo com as nossas professoras, a “*humildade e simplicidade no contacto com o Outro*” [CF3-PI] são atitudes muito importantes no contacto intercultural: “*o equilíbrio democrático / depende se não houver (...) realmente esse respeito / que à partida alguém vai para uma (...) situação de comunicação pensando que predomina (...) está tudo estragado*” [CF2-EN]. Trata-se de uma subcategoria relacionada com outra que também surgiu nas vozes dos sujeitos; o “sentido de justiça e de igualdade” (*componente praxeológica*).

Outra das subcategorias que emergiu dos dados foi a “*solidariedade*” [OF3-EN]. Na perspetiva destas professoras, trata-se de um “*ingrediente de base*”, que “*tem de estar*” [CF2-EN], na medida em que “*faz parte daqueles valores que neste momento são considerados universais (...) que fazem parte da construção do cidadão como um CIDADÃO*” [CF2-EN]. Na verdade, esta “*ajuda ao próximo*” é, muitas vezes, o suficiente para criar “*um patamar de entendimento / com uma série de gente e uma série de culturas*” [OF1-EN]. Importa ainda salientar que a pertinência desta subcategoria depende bastante dos contextos e das situações, cabendo ao sujeito saber avaliar quando deve (ou não) demonstrá-la: “*a solidariedade surge / quando é necessário surgir / nós não vamos ahm não sei se se vai para uma situação de comunicação intercultural já predispostos a ser solidário a solidariedade surge quando é necessário*” [CF2-EN].

Igualmente com 12 UC surge a “sensibilidade em relação às semelhanças”, também valorizada no âmbito de modelos de CCI, como o de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009). Para os nossos sujeitos, “*há coisas em comum independentemente da cultura*” [OF1-EN], “*há muita coisa comum a toda a gente*” [OF1-EN], pelo que importa prestar atenção precisamente a essas semelhanças, nomeadamente para

“concluirmos disso tudo que de facto as coisas não são assim TÃO diferentes como nós entendemos à partida não é? e há muitas coisas muitas bases que são comuns / apesar das diferenças que depois cada língua e cada cultura vai tendo se calhar / há mais semelhanças do que aquilo que nós pensamos à partida” [PI1-EN].

Por outro lado, e tal como referem, por exemplo Hamilton, Richardson, & Shuford e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009), as nossas professoras também reconhecem a pertinência da “sensibilidade em relação à diferença”, ou seja, o “*reconhecimento da diferença*” [OF3-DBOF2], mas também o “*respeito pelas diferenças, o que implica a não imposição de certos*

rituais e preconceitos, tradições, convicções...” [CF2-DBCF1]. Para elas, “*explorando as diferenças*” [PI1-EN], mais facilmente “*aprendemos a minimizar o que nos contrariava*” [OF2-PI].

No fundo, o reconhecimento da necessidade de estar atento, tanto às semelhanças, como às diferenças, que, ao mesmo tempo, nos unem e nos separam do Outro, chama a atenção para a importância de nos conhecermos bem a nós próprios e aos outros, numa clara alusão à pertinência de articular estas duas atitudes à *componente cognitiva*, nomeadamente no que diz respeito às subcategorias “Auto” e “Heteroconhecimento” (cf. Hamilton, Richardson, & Shuford, in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Por fim, no que à categoria “Relação com a Alteridade” diz respeito, os sujeitos chamam ainda a atenção para a importância da “aceitação” do Outro. Contudo, e “*porque há coisas culturais que nos constroem*” [PI3-EN], consideram que não se pode / deve “*aceitar tudo*” [OF1-EN], reconhecendo a necessidade de “*haver / um patamar nesses tais valores que são universais / e humanos*” [OF1-EN], à semelhança do que se defende nos documentos orientadores do Conselho da Europa (2009) e das Nações Unidas (Leo, 2010) para a implementação da educação intercultural. Posto isto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e valores como a paz, a democracia e a liberdade, constituiriam esse patamar de entendimento e dar-nos-iam a legitimidade para “*saber dizer que não / que NÃO / não é por aí*” [CF2-EN]. Neste quadro, esta “*abertura ao outro também precisa de crítica / de espírito crítico (...) a aproximação ao outro implica ahm / ser capaz de dizer o que acha que está mal / capaz de dizer que não*” [CF2-EN]. Esta é uma atitude que, embora relativa à relação com o Outro, está fortemente associada, por um lado, à relação com o próprio sujeito, nomeadamente às subcategorias “segurança, confiança em si” e “respeito por si, pela sua cultura”; e, por outro lado, à categoria “aptidões pessoais”, da *componente praxeológica*, especificamente à subcategoria “consciência cultural crítica / descentração”.

A categoria “Relação com a situação de comunicação” é a segunda mais valorizada pelos sujeitos dentro da *componente afetiva*, com 77 UC (e a quarta de todo o modelo descritivo), integrando as seguintes subcategorias: “disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro” (58 UC) e “esforço e empenho no sucesso da interação” (19 UC).

A valorização desta “disponibilidade / predisposição para comunicar com o Outro”, ou seja, do “*gosto pela comunicação*” [CF3-PI], da “*vontade (...) de trocar conhecimentos culturais*” [CF3-PI] e de “*partilhar ideias e saberes*” [PI2-DBOF2], aponta para um claro reconhecimento, da parte das nossas professoras, que “*para haver interação é preciso haver disponibilidade as pessoas têm que se predispor a fazer e estar*” [OF3-EN]. Posto isto, para elas, esta vontade e disponibilidade afigura-se como uma condição *sine qua non* para o sucesso da interação intercultural: “*todos somos capazes (se estivermos nessa disposição, se houver gosto / vontade) de entender e fazermos-nos entender em inúmeras línguas, com alguma eficácia*” [CF2-DBCF2]. Esta

é uma atitude igualmente valorizada em alguns dos modelos de CCI, tais como os de Arasaratnam (2006), Candelier (2000) e de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

O “esforço e empenho no sucesso da interação” integra “*atitudes de esforço, concentração e compromisso na interação*” [OF3-PI], num “*espírito de verdadeira procura de compreensão / entendimento mútuo*” [CF2-PI]. Na verdade, quando as professoras recordam situações de comunicação intercultural menos bem-sucedidas, quase sempre identificam a “*preguiça na interação cultural*” [OF3-EN] como o principal fator do insucesso, tal como ilustram as citações que se seguem¹⁵⁰: “*em Espanha, entrei no El Corte Inglés para comprar um pulôver. Mas eles dão-lhe um outro nome qualquer que agora não me recordo e não fizeram o mínimo esforço para me compreender. (...) A causa do insucesso foi (...) a má vontade dela*” [CF3-PI]; “*na Inglaterra, apesar de falar Inglês fluentemente, sinto que não há a mínima preocupação dos Ingleses em facilitar a comunicação intercultural, o que me incomoda bastante*” [CF1-PI]. Esta subcategoria é igualmente valorizada por Arasaratnam (2006) e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

A categoria “Relação com o sujeito” é também bastante mencionada pelas nossas professoras, surgindo em terceiro lugar na *componente afetiva* e em quinto no que se refere a todas as componentes da CCI. No gráfico abaixo damos conta das subcategorias e respetivas UC que a integram:

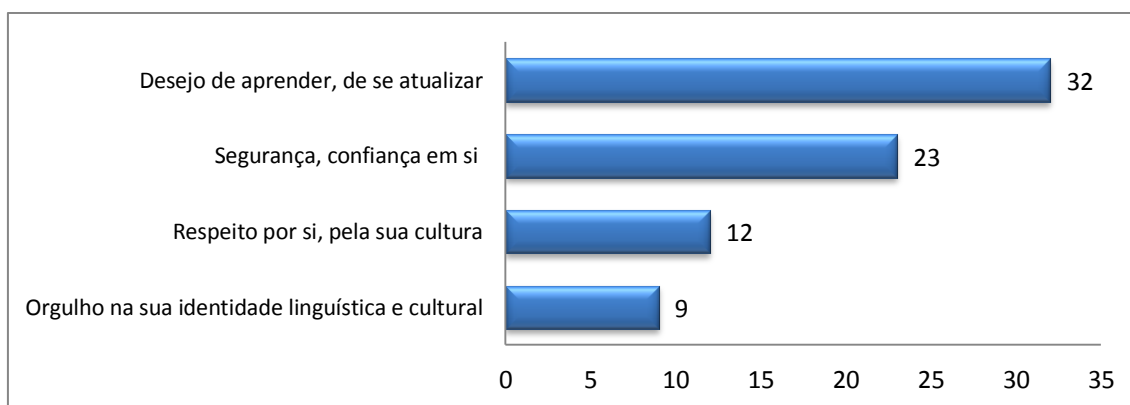


Gráfico 33 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com o sujeito” (*Componente afetiva*)

O “desejo de aprender, de se atualizar”, ou, retomando as palavras de Candelier (2000), a “competência de aprendizagem”, surge como a subcategoria mais valorizada, com cerca de metade das UC associadas a esta categoria. Esta é uma atitude igualmente valorizada em vários modelos

¹⁵⁰ Note-se que estas vozes denotam algum preconceito e/ou estereótipo em relação ao povo espanhol e inglês, respetivamente, o que se pode dever a generalizações efetuadas na sequência destes encontros interculturais menos bem-sucedidos. Apesar das nossas professoras manifestarem consciência do relativismo das representações acerca dos povos e das culturas (subcategoria “heteroconhecimento” da *componente cognitiva*) não são imunes a elas (como, aliás, a generalidade de nós), o que perpassa nos seus discursos.

descritivos da CCI, como é o caso dos modelos de Candelier (2000), Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), INCA Project (INCA, 2004a) e Jandt (1998). Nesta subcategoria, as professoras integram o “gosto de conhecer” [OF2-PI], “o gosto em aprender” [CF3-PI], querer “conhecer mais (...) conhecer OUTRAS coisas” [PI3-EN], “conhecer mais a fundo o outro / neste caso a outra cultura” [CF2-EN] e a “necessidade imensa de aprender e de [se] aperfeiçoar” [PI2-EN]:

“eu gosto muito de aprender e acho que / o ser humano ahm está sempre a aprender e nunca sabe de nada (...) eu acho que aquela máxima de Sócrates ahm é muito elucidativa só sei que nada sei / e quanto mais a pessoa aprofunda o seu saber menos sabe (...) mais ignorante se sente face à / infinidade de saber que existe” [CF3-EN].

Para além da “auto-aprendizagem” [CF3-PI], deste querer “sempre saber mais (...) ter mais competência” [OF3-EN], “aprender mais de *per si*” [CF1-EN], as nossas docentes consideram que, no que a esta subcategoria diz respeito, importa conceptualizar a construção do conhecimento dentro dos pressupostos do socioconstrutivismo, ou seja, em interação com o Outro. Por este motivo, consideram que importa ainda “estar disponível para aprender com o outro” [OF2-PI], “com o outro que quer ensinar” [CF3-EN]. Como se pode depreender, esta subcategoria remete para a subcategoria “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” da *componente praxeológica* e para as próprias dinâmicas de desenvolvimento da CCI (e do próprio DPD – cf. capítulo 2), que aprofundaremos na secção que se segue:

“porque o saber não ocupa lugar / e porque nós nunca nos devemos dar ahm nunca devemos dizer eu agora sei tudo e eu agora não preciso de mais nada / (...) devo sentir sempre que preciso de mais alguma coisa / aliás eu acho que isto está melhor expresso aqui nesta frase <aponta para o documento escrito com a sua secção “O Meu Perfil Intercultural do Portefólio Profissional”> viajar para é sempre melhor do que chegar (...) devemos sempre querer evoluir (...) saber mais / e sentir que nunca sabemos nada” [CF1-EN].

De seguida, surge a subcategoria “segurança, confiança em si”, atitudes que passam por “não abdicar de si próprio” [OF1-PI], “de ser aquilo que é dos seus valores e da maneira de pensar” [OF1-EN], reconhecendo-se que “nós só estamos bem com os outros se estivermos bem connosco” [CF1-EN]. Neste quadro, é importante que o indivíduo seja “cada vez mais capaz de se relacionar consigo / com os seus anseios as suas preocupações ahm para também depois se relacionar com as outras pessoas” [CF1-EN]. Importa ainda, na perspetiva destas professoras, não “pensar que o outro é superior a mim+” [PI1-EN], pois esta “falta de autoconfiança também é [um defeito] em alguns momentos (...) a questão da autoconfiança também é mais em pensamento do que em ação” [OF3-EN]. Esta é uma questão igualmente valorizada por Byram (1997), Candelier (2000), Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009), Jandt (1998) e Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Associada a esta última subcategoria, surge o “respeito por si, pela sua cultura”, igualmente presente na literatura da especialidade, embora com menos expressão do que o respeito pelo Outro (modelo de Hamilton, Richardson, & Shuford, in. Spitzberg & Changnon, 2009). Esta atitude passa, na perspetiva das nossas professoras, pelo “*respeito pela individualidade*” [OF2-PI], por nos valorizarmos, assumindo-se claramente que “*eu só consigo lidar com os outros se primeiro eu aceitar aquilo que sou*” [CF1-EN] e que, na interação intercultural, nunca nos devemos esquecer de quem somos e de onde vimos: “*eu não me posso esquecer a minha cultura e a minha língua nunca / nunca posso / ahm eu posso aprender a do outro e falar com os outros / (...) mas nunca se pode esquecer da minha e posso ensinar ao outro a minha / não é? (...) a nossa identidade nunca se pode esquecer*” [CF1-EN]. Neste quadro, cada um de nós deve assumir em pleno, de acordo com os nossos resultados, o papel de “*grande ‘embaixador’ da língua e da cultura do seu país de origem no mundo*” [CF3-PI]. Isto quer dizer que, aquando de um encontro intercultural, a flexibilidade de que falaremos a propósito das “aptidões pessoais” (*componente praxeológica*) tem limites e esses limites são os da identidade (plural e compósita) do sujeito: “*não vou deixar de ser eu nem vou anular-me enquanto pessoa ou enquanto aprendizagem com todo o conhecimento que eu tenho ahm toda a minha pessoa não é? não vou anular a minha pessoa só porque estou num local diferente daquilo que eu sou*” [OF3-EN]. No fundo, o que as professoras pretendem enfatizar é que o que importa “*é aquilo que eu sou e não aquilo que os outros querem que eu seja ou aquilo que eu tenho que demonstrar aos outros que sou*” [CF3-EN], lembrando que “*quando nos pisam nós temos que mostrar o nosso amor-próprio (...) ou então não somos nós (...) no dia em que eu abdicar do gosto por mim própria / acabo por ser um farrapo*” [CF3-EN].

Ainda na sequência destas duas subcategorias, das vozes das professoras emergiu outra, com 9 UC, que denominámos de “orgulho na sua identidade linguística e cultural”. Nesta categoria incluímos todas as UC em que as professoras não manifestavam apenas confiança e conforto na sua identidade, ou respeito por si e pela sua cultura, mas em que exteriorizavam abertamente orgulho em ser português e em ser lusófono: “*eu gosto muito da palavra Portugal (...) eu gosto imenso de pronunciar a palavra Portugal / POR-TU-GAL / dá-me um orgulho que tu nem imaginas a sério / pronto é o nosso país / e depois ahm tudo o que vem a língua*” [OF2-EN]; “*temos que ter orgulho na nossa língua e na nossa cultura (...) eu tenho muito orgulho na minha língua e na minha cultura (...) e devo dizer que já vivi no Brasil e chocava-me imenso quando a TAP chegava ao Brasil e (...) diziam lá vêm os tamancos aéreos portugueses*” [CF3-EN]. Importa ressaltar que, neste contexto, quando se fala de orgulho na sua língua e na sua cultura,

“não é snobismo nem é presunção (...) é mais o ser embaixador é mais o culto da nossa língua (...) é um culto da nossa língua e eu penso que nós (...) não nos devemos envergonhar nem da nossa cultura nem da nossa língua (...) temos que a assumir / e

temos que ser os embaixadores dela e portanto sempre que fôssemos ao estrangeiro devíamos falar na nossa língua [CF3-EN].

Por fim, emergiu uma outra categoria das vozes analisadas, a “Relação com as línguas”, referente às atitudes face às línguas e à sua utilização em situações de comunicação exolingue e intercultural. As subcategorias que lhe estão associadas e as respectivas UC encontram-se discriminadas no gráfico que se segue:

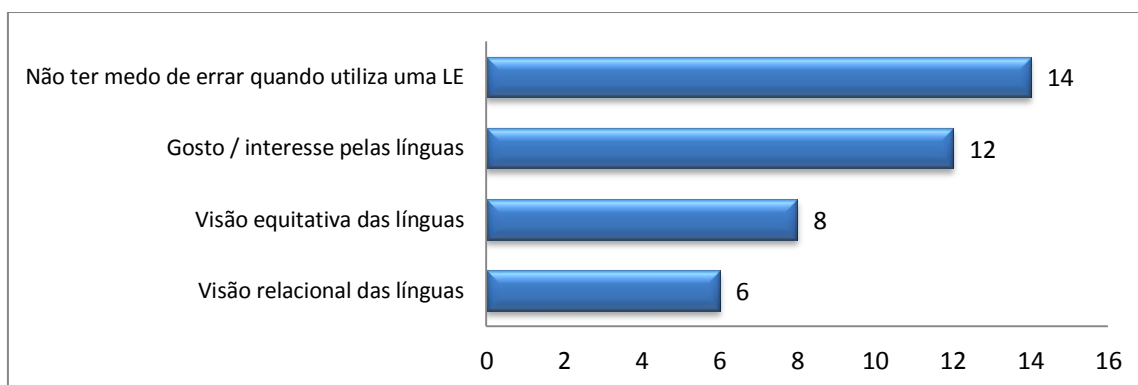


Gráfico 34 - Subcategorias relativas à categoria “Relação com as línguas” (Componente afetiva)

As professoras referiram, em primeiro lugar, “não ter medo de errar quando utiliza uma LE”, com 14 UC, salientando que este medo de errar acaba por ser, muitas vezes, um obstáculo à própria comunicação: *“o meu maior defeito / que é exatamente muitas vezes / colocando-me na perspetiva de alguém que tem que falar corretamente / ahm me sentir inibida em comunicar com falantes de outros países porque acho que não domino ahm a língua e por isso ahm / não me sinto à vontade”* [PI1-EN]. Posto isto, a solução parece ser comunicar *“sem estar preocupado em dominar correctamente o funcionamento da língua do outro”* [PI2-DBOF2], deixar *“as coisas saírem / fluentemente mas sem essa preocupação”* [PI1-EN], ou seja, não olhar a *“língua como uma barreira”* [PI2-EN], mas antes como uma possibilidade. De certa forma, esta subcategoria está em consonância com as críticas encontradas, no subcapítulo anterior, ao perfeccionismo exacerbado e a uma visão tradicional do ensino das línguas, que enfatizava a imitação do falante nativo ideal, isento de erros, tal como nos recorda uma das docentes: *“eu penso que por essa coisa de nós sermos habituados a ahm a formular as questões de uma determinada maneira+ a escrever de uma determinada maneira sem erros e tudo muito correto o meu maior defeito é esse (...) é a busca da perfeição”* [PI1-EN].

De seguida, mencionam o “gosto pelas línguas”, nomeadamente as línguas em jogo em determinada interação intercultural: *“a língua não constitui uma barreira se cada um de nós estiver predisposto a descobrir a língua do outro”* [PI2-DBOF2]. Várias são as situações em que referem que o gosto e interesse pelas línguas funcionaram como fatores desbloqueadores: *“o Russo eu acho lindíssimo / também é porque tive aquela experiência de contacto”* [OF3-EN]; *“ela querer falar*

Português e eu Inglês+ era muito engraçado não é? // foi giro” [CF2-EN]; *“aquela sonoridade / aquela fonologia daquela língua aquilo / não sei aquilo encanta aquilo / eu não conheço ninguém no mundo que não goste de ouvir falar Italiano ou que não ache ahm que não se sinta atraído por aquela sonoridade”* [OF3-EN]; *“ainda que eu em Barcelona / ouvisse o *Catalá* / que é outra sonoridade que eu acho fantástica”* [OF3-EN]. Esta subcategoria acaba por estar intimamente relacionada, de acordo com os nossos resultados, com o gosto pela comunicação, tal como é perceptível na seguinte citação: *“eu acho que normalmente quem gosta de comunicar quem gosta de viajar mostra sempre algum interesse pelas línguas não é?”* [PI1-EN].

Segue-se a subcategoria “Visão equitativa das línguas”, ou seja, não *“ter preconceitos em relação a nenhuma língua”*, não considerar que *“há línguas melhores nem piores nem mais importantes nem menos importantes”* [PI1-EN]. Isto parece passar por *“não demonstrar superioridade enquanto falante de uma determinada língua e subestimar as outras”* [OF2-PI], pois, *“se quisermos ter realmente um espírito de abertura ao outro não podemos partir desse princípio que há um poder por trás desta língua ou daquela não / nós estamos no mesmo patamar+ / queremos entender-nos e é assim que devemos fazê-lo”* [PI1-EN].

Por fim, as professoras referem a “visão relacional das línguas”, isto é, conceptualizam *“as línguas com pontes entre elas e não como ilhas isoladas”* [PI1-PI], reconhecendo-se que *“não temos ilhas isoladas nós temos é ilhas que se ligam umas às outras através de pontes (...) fazendo um emaranhado porque de facto não há nenhuma ilha isolada por mais distante ahm que uma língua seja (...) pode sempre haver forma de se fazer uma ponte para lá chegar”* [PI1-EN]. Neste quadro, defendem que

“todas as línguas têm sempre algo em comum e os falantes acabam por quebrar a barreira da comunicação a partir da descoberta de palavras e sons semelhantes entre as respetivas línguas. Este processo de descoberta vai sendo desenvolvido por etapas, isto é, os falantes vão construindo estratégias e, por analogia, vão descobrindo a melhor forma de comunicar” [PI2-DBOF2].

Na nossa perspetiva, esta última subcategoria acaba por estar bastante dependente da *componente cognitiva* da CCI, nomeadamente da subcategoria referente ao “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”, por um lado; e, por outro lado, da *componente praxeológica*, particularmente da subcategoria “gestão dos repertórios do sujeito”. Na verdade, sem esta bagagem de conhecimento de carácter plurilingue e pluricultural e sem esta capacidade de gerir os seus repertórios, muito dificilmente o sujeito consegue estabelecer estas pontes entre as línguas. Paralelamente, parece-nos que esta subcategoria remete ainda para a “sensibilidade em relação à semelhança”, neste caso à semelhança entre as línguas em interação, a que nos referimos a propósito da “relação com a Alteridade”. Mais uma vez, esta imbricação entre várias subcategorias,

oriundas de várias componentes da CCI ou não, atesta a sua profunda complexidade e o seu carácter sistémico e holístico.

Componente praxeológica

Relativamente a esta componente, a segunda mais valorizada nos discursos analisados, verificamos que a categoria mais enfatizada é a das “aptidões pessoais”, seguida das “aptidões linguístico-comunicativas” e, por fim, das “aptidões cognitivas”. Esta é uma componente que as professoras relacionam com a experiência da comunicação intercultural, isto é, com a capacidade de colocar a sua CCI em ação aquando de um encontro intercultural, de a viver: *“é o sentir as coisas que eu acho que é essencial / um comunicador intercultural / tem que primeiro sentir as coisas / sentir viver / viver *in loco*”* [CF1-EN]. No gráfico abaixo, podemos visualizar a distribuição das UC pelas categorias associadas a esta componente:

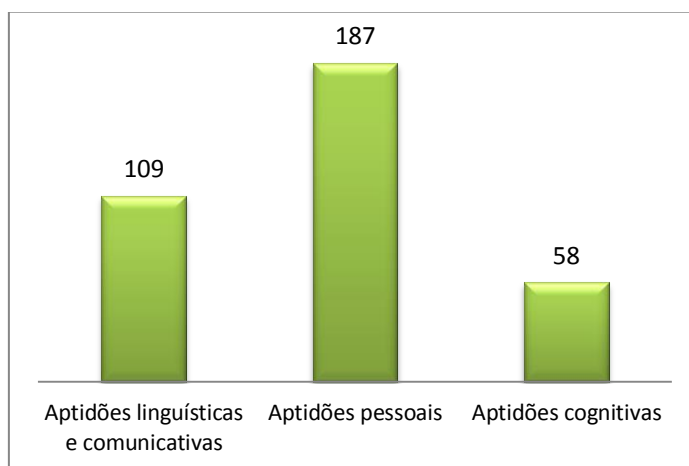


Gráfico 35 – Representações relativamente à CCI (*componente praxeológica*)

Antes de nos focalizarmos em cada uma destas categorias, importa lembrar que esta componente é igualmente bastante valorizada nos discursos teóricos sobre a CCI, nomeadamente nos modelos de Arasaratnam (2006), Candelier (2000) e Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon 2009). Centremo-nos, agora, na subcategoria mais mencionada pelos sujeitos (e a segunda mais mencionada em todo o modelo), a relativa às “aptidões pessoais”:



Gráfico 36 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões pessoais” (*Componente praxeológica*)

A “consciência cultural crítica / descentração”, como se pode depreender, foi a mais valorizada pelos sujeitos. Esta é uma capacidade bastante enfatizada no modelo de Byram (1997), que a coloca no centro do seu modelo de competência intercultural sob a designação de “critical cultural awareness” e em articulação com o “savoir s’engager” (p. 34), sendo igualmente valorizada nos modelos de Deardorff e de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009), assim como no de Jandt (1998). Segundo as nossas professoras, esta capacidade implica “*relativizar o olhar que temos de nós próprios*” [OF2-PI], ou seja, demonstrar uma “*postura questionante, analítica e crítica face a mim própria e à realidade que me rodeia*” [CF1-PI] e uma “*predisposição para eventuais mudanças de atitude em relação a si próprio e em relação ao outro*” [OF3-PI] e para “*aceitar até críticas*” [CF2-EN].

De seguida, surge a subcategoria “tolerância relativamente à ambiguidade / controlo da ansiedade”, reconhecendo que, na interação intercultural, “*é preciso arriscar*” [CF1-EN], “*ser arrojada*” [OF3-EN], o que “*só é possível*” se “*as pessoas ahm perderem o medo / ultrapassarem as barreiras*” [CF2-EN], ou seja, se se demonstrar uma “*abertura sem medo ao desconhecido*”

[CF2-DBC2]. Para além disso, importa “*acima de tudo confiar no outro (...) isso é extremamente importante / eu por norma tenho isto eu confio sempre em todas as pessoas só quando elas não me dão razões para não confiar (...) à partida vou sempre com boa intenção*” [CF3-EN]. Esta capacidade é igualmente considerada na literatura da especialidade (Deardorff, in. Spitzberg & Changnon, 2009; Dervin, 2010; INCA, 2004a; Jandt, 1998) e está fortemente associada à *inteligência emocional* (Daubney, 2010; Goleman, 2010; Schmidt, 2011).

A “*capacidade de empatia*” [CF2-PI] surge como a terceira aptidão pessoal mais valorizada pelas nossas professoras, aptidão esta que implica ser “*capaz de se colocar na pele do outro*” [CF2-PI], de “*ver realmente a perspetiva das pessoas*” que “*veem de uma forma diferente*” [PI2-EN], ou seja, ter em conta “*o reverso da medalha+ / e se lhe fizessem a mesma coisa a elas próprias se calhar não gostariam*” [OF1-EN]. Esta é também uma capacidade valorizada em praticamente todos os modelos descritivos da CCI analisados no âmbito do capítulo 1: Arasaratnam (2006); Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009); Hamilton, Richardson, & Shuford (ibidem); Hunter, White, & Godbey (ibidem); INCA (2004a); Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Com 21 UC, surge a subcategoria “*adaptabilidade / flexibilidade comportamental*”, ou, nas palavras das professoras, “*esforço de adaptação*” [CF2-PI], esforço este que pode ser sintetizado na seguinte máxima: “*Em Roma faz como os Romanos!*” [OF3-PI]. No fundo, trata-se da “*capacidade (...) de reagir / adequadamente (...) mais ajustadamente ao contexto*” [OF3-EN] e isso passa, muitas vezes, por mudar determinados hábitos e comportamentos para não chocar durante a interação intercultural: “*há culturas que / às vezes é preciso alguma adaptação / por exemplo se eu vou para um país árabe / não ando de saia curta*” [OF1-EN]. Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) refere precisamente esta “*adaptability (to different communication styles and behaviors; adjustment to new cultural environments)*” (p. 13) como uma das capacidades essenciais a um comunicador intercultural; por outro lado, Dervin (2010) inclui esta capacidade no *savoir faire I* do seu modelo, relativo à capacidade de detetar a identidade dos seus interlocutores e de adaptar o seu comportamento ao conhecimento que tem dos seus padrões de comportamento. Trata-se, portanto, de uma capacidade também bastante presente nos discursos teóricos sobre a CCI, tanto nos de tradição norte-americana, como nos de tradição europeia.

Antes de nos centrarmos na próxima subcategoria, relembramos o que já avançámos a propósito da *componente afetiva*, quando referimos que esta “*adaptabilidade e flexibilidade comportamental*” tem limites: o respeito pela identidade do sujeito e pelos seus valores. Quer isto dizer que, durante a interação intercultural, importa conseguir um equilíbrio entre estas duas subcategorias inerentes à CCI, tal como refere uma das professoras:

“não quer dizer que devemos fazer como eles são mas se calhar / para que não tenhamos ahm (...) dissabores (...) se calhar temos que nos precaver e portanto tentar / tentar diluir o nosso comportamento um bocadinho no deles (...) ahm obviamente que há situações em que (...) irá haver confronto / e não quer dizer que eu vou deixar de ser eu (...) não / mas vou tentar proteger a minha pessoa vou tentar / não ter danos / nessa interação” [OF3-EN].

Para além disso, esta é uma subcategoria muito dependente não só da *componente afetiva*, nomeadamente das subcategorias “respeito pela Alteridade” e “respeito por si e pela sua cultura”; mas também da *componente cognitiva*, nomeadamente do “conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento”, visto que só nos conseguimos adaptar ao Outro se o conhecermos efetivamente:

“quando fui a Marrocos evitei usar por exemplo roupas extremamente apertadas (...) ou extremamente ahm sei lá (...) ousadas transparentes ou essas coisas todas porque sabia que a cultura daquele povo ainda é uma cultura que estava (...) que está agora a começar a abrir e portanto que ainda tem mentalidades muito fechadas (...) e portanto não devemos ahm chegar lá e querer impor ou querer mostrar a nossa cultura ahm pronto acho que isto também é uma questão de respeito com eles e uma questão de respeito connosco próprios” [CF3-EN].

Por fim, trata-se de uma subcategoria relacionada com o “esforço e empenho na interação”, a que nos referimos a propósito da “relação com a situação de comunicação” (*componente afetiva*), tal como é perceptível nas palavras que se seguem:

“não sei explicar por que é que me adapto / não sei (...) às vezes vou para determinados sítios e até nem aprecio muito as pessoas mas como quero lá estar por isto ou por aquilo / deixo-me estar (...) e depois com o tempo até as coisas vão-se compondo (...) não me lembro de alguma vez ter desistido porque não gosto das pessoas porque não gosto disto” [PI2-EN].

Com 18 UC, surge a “delicadeza / simpatia”, característica mencionada diretamente apenas por estas professoras e, por isso, considerada uma subcategoria de natureza ‘*emic*’. Esta é uma característica que as professoras associam a fatores de sucesso da interação e, inclusivamente, a algumas representações acerca dos povos com quem interagiram, decorrentes das suas experiências interculturais: “eles [os espanhóis] são de facto muito simpáticos” [OF2-EN]; “e os bascos são muito simpáticos” [OF2-EN]; “a simpatia das pessoas / a mim impressionou-me” [CF2-EN]; “são agradáveis gostam ahm de cativar” [CF3-EN]. Por outro lado, o seu oposto é visto como um obstáculo à interação intercultural: “os ingleses não são muito simpáticos” [CF1-EN]; “eu não imaginava que as pessoas fossem assim tão / tão secas / que é mesmo a palavra ahm sempre quando se fazia uma questão parecia que elas estavam na fase pré-menstrual” [OF3-EN]. Posto isto, parecem reconhecer a importância da “delicadeza e simpatia no trato” [CF2-PI] aquando de um encontro intercultural.

Igualmente de natureza ‘emic’ é a subcategoria seguinte, “capacidade de cativar, de transmitir paixão, emoção, vivacidade”, ou, nas palavras de uma professora, “*sedução comunicativa*” [PI3-EN], que reuniu 17 UC. Para as nossas professoras, “*o cativar é muito importante (...) a capacidade de cativar o aluno ou a capacidade de cativar ahm o outro acho que é a melhor arma digamos que nós temos / é saber trazer o outro para o pé de nós*” [CF3-EN]. Posto isto, a vivacidade na comunicação acaba por ser também uma mais-valia na interação intercultural: “*a pessoa tem que ser viva / tem que ser uma pessoa que imprima vivacidade àquilo que diz e àquilo que faz / que viva intensamente as coisas*” [PI1-EN].

Com 15 UC, surge outra subcategoria de cariz ‘emic’, que intitulámos de “boa disposição / espírito positivo”. Para estas professoras, o “*bom-humor*” [CF3-PI], a “*alegria de viver*” [CF1-EN], a par de “*um espírito muito positivo de enfrentar os problemas*” [CF1-EN], constituem-se como aptidões pessoais que facilitam a interação intercultural. Contudo, importa dosear este bom humor, adequando-o ao contexto e à situação: “*a parte do bom humor se pega com algumas pessoas pode não pegar nada com outras (...) porque esta coisa de eu ir com o outro com muito bom humor e tentar comunicar com ele o outro até pode ficar de pé atrás comigo*” [PI1-EN].

Esta capacidade de ‘ler’ o contexto e a situação, de forma a melhor adaptarmos o nosso comportamento durante a interação intercultural (o tal *savoir faire I – Detect identification* a que se refere Dervin, 2010), ou, por outras palavras, a subcategoria “tato / prudência”, é igualmente valorizado nos discursos analisados, com 15 UC. As professoras consideram que “*há coisas que não / ou que não se podem dizer ou que se podem dizer*” [OF1-EN], nomeadamente quando sabemos que o que vamos dizer poderá ferir suscetibilidades. Posto isto, a “*ponderação*” [PI3-EN] e o “*cuidado de não chocar*” [PI2-EN] assumem toda a relevância: “*eu aprendi / se vai para o estrangeiro não diz mal / não pode / nomeadamente em países onde não conheça / tem que se dizer bem / ou então / não se diz / ou / tenta-se um discurso neutro*” [OF1-EN].

Apenas com 6 UC, surge o “pluralismo cultural / cosmopolitismo” que, para as nossas professoras, passa pela capacidade de se “*outrar*” [PI3-EN], numa alusão à heteronímia de Fernando Pessoa. Segundo os nossos resultados, esta é a capacidade de “*não chamar a atenção digamos / pronto / não chamar a atenção+ / integrar-se naquela cultura*” [OF1-EN], sentindo-se “*cidadã[o] do mundo praticamente em todo o lado*” [OF1-EN], isto é, pensar “*que podia estar em qualquer sítio*” [OF1-EN] e não se sentir estrangeiro. Esta é uma capacidade “*extremamente importante e enriquecedora*” pelo que “*nunca devemos abdicar desse pluralismo cultural (...) é uma mais-valia para o nosso enriquecimento pessoal*” [CF3-EN]. Esta aptidão pessoal tem sido valorizada nos discursos teóricos, nomeadamente em modelos da CCI oriundos da tradição norte-americana, como o de Hamilton, Richardson, & Shuford (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que valoriza a “*ability to take multiple perspectives*” (p. 11), ou o de Ting-Toomey & Kurogi, que

se refere a “multiple visions” dentro da “mindfulness dimension” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 12).

A “capacidade de receber bem / hospitalidade” é uma aptidão pessoal igualmente referida por estas professoras, com 5 UC. “*Saber receber*” [CF3-EN] é importante na interação intercultural. Para elas, quando esta condição se verifica, as situações de comunicação intercultural tendem a ser positivas: “*adorei ir ao Brasil por outro motivo / que é aquilo que nós não encontramos na Europa / (...) no Brasil nós somos muito bem recebidos os portugueses*” [CF1-EN]; “*eu vou a Mérida muitas vezes (...) já lá fui ver alguns espetáculos ahm no teatro romano / e também adorei / (...) também fui sempre muito bem recebida*” [CF3-EN]. Neste quadro, de acordo com os nossos resultados, o comunicador intercultural deve assumir o papel de “*anfitrião delicado*”, que “*procura receber o melhor possível a sua visita, oferecendo-lhe o que de mais refinado possui*” [CF2-DBC2]. Esta, como aliás todas as outras que referiremos de seguida (no que a esta categoria diz respeito), é uma subcategoria que apenas encontrámos, pelo menos de forma tão explícita, nas vozes analisadas e, como tal, possui uma natureza ‘*emic*’.

A “discrição” na comunicação intercultural, também com 5 UC, passa por não “*dar nas vistas*” [CF3-EN], por não procurar “*protagonismo*” [PI2-EN] ou ser “*o centro das atenções*” [OF2-EN]. De acordo com os nossos resultados, importa, mais uma vez, saber ‘ler’ o contexto e as circunstâncias, assim como a forma como o Outro reage à maneira como nos apresentamos na interação: “*eu não gosto de me impor aos outros e se os outros não querem estar comigo ou interagir comigo eu não ahm eu saio de campo (...) não gosto de me impor aí a esse nível*” [OF3-EN].

Com 4 UC, surge a subcategoria “sentido de justiça e de igualdade”, relacionada com a capacidade “*de me achar uma pessoa / igualzinha a tantas outras*” [PI1-EN], sem complexos de superioridade ou de inferioridade. Ou seja, “*o sentido de justiça e da imparcialidade*” é assumido como “*um valor (...) fundamental*” [OF1-EN] que importa operacionalizar na comunicação intercultural, reconhecendo-se que, apesar das diferenças de carácter linguístico e cultural, é desejável que os interlocutores estejam em situação de igual para igual: “*nós estamos no mesmo patamar+ podemos estar em línguas diferentes culturas diferentes mas estamos no mesmo patamar+*” [PI1-EN].

A “*capacidade de ser assertivo*” [CF2-PI], ou seja, ser claro e direto na interação intercultural, está presente nas vozes das professoras, com 3 UC. Na verdade, esta capacidade parece importante para se evitar algo que é muito frequente na comunicação intercultural, os mal-entendidos que, muitas vezes, resultam da falta de conhecimentos acerca do Outro e dos seus padrões de comportamento. Neste contexto, colocar “*cartas na mesa*” e “*jogar (...) com clareza*” [OF1-EN] acaba por ser uma mais-valia.

Por fim, com apenas 2 UC, surge a capacidade de “autonomia” e o “espírito de iniciativa”: *“sempre gostei muito de depender de mim própria / de não depender dos outros ahm talvez essa seja uma das características de luta (...) que há em mim / depender de mim própria / para tudo”* [CF3-EN]. Para estas docentes, ser “autónoma[o], activa[o]” [CF1-PI] acaba por se revelar uma das aptidões pessoais que associam ao comunicador intercultural, aptidão esta que, na nossa perspetiva, se relaciona intimamente com a subcategoria “segurança, confiança em si” (categoria “relação com o sujeito” da *componente afetiva*), que reconhecem como uma atitude fundamental na interação intercultural.

A categoria “aptidões linguístico-comunicativas”, com 109 UC, surge como a segunda mais valorizada dentro da *componente praxeológica* e a terceira a nível geral (cf. Tabela 26). Nela, encontramos capacidades linguísticas e comunicativas várias, tal como ilustra o gráfico que se segue:

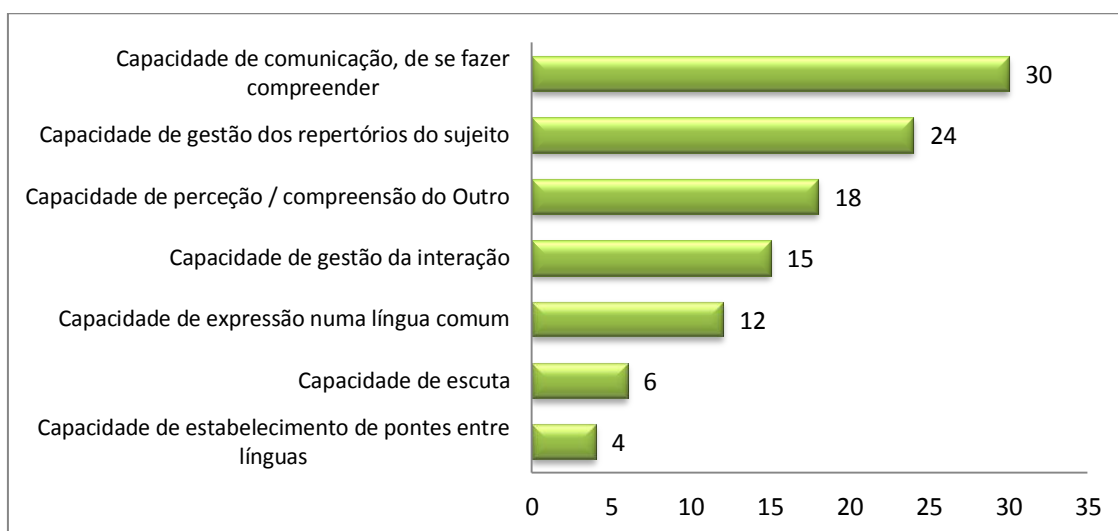


Gráfico 37 - Subcategorias relativas à categoria “Aptidões linguístico-comunicativas” (*Componente praxeológica*)

A subcategoria que mais se destaca é a “capacidade de comunicação, de se fazer compreender”, *“agindo linguisticamente mas também culturalmente”* [OF2-PI]. Para estas professoras, comunicação intercultural implica *“diversos intervenientes / que podem ser / de culturas diferentes ou de línguas diferentes ou religiões diferentes ou / contextos diferentes / conseguirem encontrar um patamar de comunicação mesmo que falem / diversas línguas / ou que tenham valores diferentes”* [OF1-EN]. Posto isto, *“a capacidade de comunicar de forma bem sucedida com pessoas de outras línguas e culturas”* [OF3-PI], *“independentemente das fronteiras linguísticas e culturais”* [CF1-PI], nem que para isso tenhamos *“de fazer gestos, pegar nos objectos, apontar...”* [CF3-PI], reveste-se de toda a pertinência, tanto na perspetiva delas, como nas propostas de modelizações da CCI de, por exemplo, Jandt (2008), que chama a atenção para um conjunto de ‘skills comunicativos’; de Byram (1997), para quem, a par de uma competência

intercultural, a CCI integra competências linguísticas, discursivas e sociolinguísticas; e de Griffith & Harvey (2001), que referem a “communication competence” como um dos fatores que potencia a qualidade da relação intercultural.

De seguida, surge a “capacidade de gestão dos repertórios do sujeito”, repertórios estes que se querem plurilingues e pluriculturais (Beacco, 2005; Cavalli et al., 2009; Coste, Moore, & Zarate, 2009). Na verdade, várias são as ocasiões em que as professoras mencionam que o recurso e a gestão desse “*repertório linguístico adquirido*” [OF3-PI] facilitou a interação intercultural: “*tive a oportunidade de falar Portunhol*” [CF3-PI]; “*recurso aos conhecimentos de Latim para compreender as línguas românicas*” [CF3-PI]; “*a certo ponto eu falava metade em Inglês e metade em Francês*” [CF1-EN]; “*quando fui à Eslováquia foi o sítio onde me senti mais estranha / porque além de ter a dificuldade de encontrar pessoas que falassem Inglês / ou Francês / e mesmo o Alemão pronto eu lá desencaixava uma ali outra acolá*” [OF3-EN], “*não sabem muito bem Francês mas sabem Espanhol e a gente tenta ahm falar qualquer coisinha*” [PI1-EN], entre outros exemplos. Para estas professoras, saber “*utilizar as línguas e as linguagens necessárias à comunicação*” [OF1-PI] acaba por se revelar extremamente importante e, neste quadro, saber línguas constitui uma grande mais-valia:

“aí é que nós ahm de facto nos deparamos com as vantagens de conhecer outras línguas não é? / porque aí vale tudo menos arrancar olhos / nós tentamos falar e comunicar (...) através ahm das línguas mais variadas que a gente se lembre não é? / do Português do Francês do Espanhol de uma coisa qualquer que não é língua nenhuma / mas aí é que nós vemos que realmente há a possibilidade de comunicar até sem conhecer e dominar completamente uma língua ahm qualquer não é?” [PI1-EN].

Como se pode depreender, esta aptidão linguístico-comunicativa está diretamente ligada à *componente cognitiva*, nomeadamente à subcategoria referente ao próprio “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”. Na verdade, uma subcategoria, sem a outra (e sem ainda a subcategoria “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” – categoria “aptidões cognitivas”) não teria qualquer tipo de utilidade na interação intercultural, funcionando apenas em uníssono. Importa ainda salientar que a subcategoria em análise é igualmente referida em alguns dos modelos descritivos da CCI, nomeadamente nos oriundos da tradição europeia (Byram, 1997; Candelier, 2000), o que vai ao encontro do comentário que fizemos, no âmbito deste trabalho, às modelizações oriundas da tradição norte-americana, que tendem a desvalorizar a dimensão linguística (de natureza plurilingue) da CCI (cf. capítulo 1).

A “capacidade de perceção / compreensão do Outro” é a terceira aptidão linguístico-comunicativa mais presente nos discursos analisados. Trata-se da “*capacidade de conseguir compreender o outro*” [OF2-PI], mesmo quando não se possui “*as mesmas experiências culturais*” [OF3-PI]. Esta capacidade implica “*pensar mais / dar mais atenção*” [OF1-EN], para

tentar ‘ler’ melhor o Outro, ou seja, “*o que é que ahm / está por detrás de determinada atitude*” [OF1-EN]. Na nossa perspetiva, esta capacidade vai ao encontro do *savoir faire II* proposto por Dervin (2010) no seu modelo, que denomina de “paying attention to discourse”: “*o comunicador intercultural é, também, uma pessoa sensível e atenta às mais pequenas variações linguísticas, à entoação, tom e expressões faciais do seu interlocutor*” [CF2-PI]. Além de Dervin (ibidem), esta capacidade é enfatizada noutros modelos descritivos da CCI: Byram (1997); Candelier (2000); e Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

A “capacidade de gestão da interação” é igualmente referenciada pelas nossas professoras, com 15 UC. Trata-se, não só da “*capacidade de reconhecer diferentes estilos de comunicação*” [OF3-PI], mas também da “*gestão de mensagens / comunicação de forma a se criarem significados que atravessam diferentes culturas, isto é, atravessam diferentes códigos socialmente edificadas e que funcionam como regras de gestão da interação comportamental*” [OF3-PI]. Para o efeito, segundo os nossos resultados, importa “*saber antecipar no fundo determinadas dificuldades*”, o que implica algum conhecimento “*da cultura ou de alguma coisa para evitar ahm problemas*” [OF1-EN], reconhecendo-se, uma vez mais, a articulação desta subcategoria com a *componente cognitiva*. Posto isto, o comunicador intercultural “*permanece atento a todas as circunstâncias, porque de modo algum deseja ferir (...) susceptibilidades, ou causar desagrado*” [CF2-DBCF1]. Mais uma vez, estamos perante uma subcategoria que está em consonância com alguns dos modelos de CCI analisados no capítulo 1, como por exemplo os de Arasaratnam (2006), de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), de Dervin (2010), de Jandt (1998) e de Ting-Toomey & Kurogi (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Com 12 UC, surge uma subcategoria que, pelo menos de forma tão direta e assumida, não encontrámos ao longo do aprofundamento teórico efetuado no âmbito deste trabalho: a “capacidade de se expressar numa língua comum”. Neste caso em particular, essa língua comum a que se referem as professoras é tendencialmente o Inglês, embora em algumas situações possa ser o Francês ou o Espanhol:

“o Inglês é uma língua fundamental hoje na Europa (...) ahm considero muito mais fundamental o Inglês ahm do que o Alemão ou do que o Francês ahm embora eu dê muito relevo ao Francês eu gosto muito de Francês (...) mas penso que o Inglês é uma língua que todos os povos hoje estão a dominar porque é uma língua mais fácil ahm porque é uma língua portanto que é universal não é? e que talvez facilitasse bastante a aproximação de conhecimentos a comunicação” [CF3-EN].

O surgimento desta subcategoria nos discursos de cinco das nove professoras acaba, de certa forma, por entrar em contradição com a subcategoria “visão equitativa das línguas” (*componente afetiva*), em que seis professoras chamavam a atenção para a necessidade de não se sobrevalorizar uma determinada língua em detrimento de outra(s); e com a valorização do “repertório plurilingue

e pluricultural do sujeito” (*componente cognitiva*), em que oito professoras valorizam o conhecimento de várias línguas e a experiência de várias culturas. Por outro lado, acaba por ir ao encontro de um dos constrangimentos que as professoras identificaram no que toca a integração escolar da abordagem intercultural: “a valorização do Inglês em detrimento das outras línguas” (cf. Gráfico 21). No nosso ponto de vista, estas aparentes incoerências nas vozes das professoras podem remeter, uma vez mais, para uma espécie de ‘conflito interior’ entre aquilo que elas sabem que é defendido dentro dos pressupostos de uma abordagem plurilingue e intercultural (que foi difundido ao longo do programa de formação) e a cultura dominante (ou mesmo aquilo que verdadeiramente pensam), considerando o Inglês a língua de comunicação global por excelência e, por isso, sobrevalorizando-se esta língua em detrimento de todas as outras.

De seguida, com 6 UC, surge a “capacidade de escuta”, ou, nas palavras das professoras, “*saber ouvir*” [CF3-PI], ter “*paciência para ouvir*” [OF2-PI]. Esta é, muitas vezes, uma capacidade esquecida ou desvalorizada nos discursos sobre a interação intercultural, mas estas professoras recordam-nos que “*isto é muito importante ahm um bom comunicador ahm por vezes ahm também não é só aquele que fala mas é também aquele que sabe ouvir*” [CF3-EN]. Aliás, se esta condição não se verificar, o diálogo muito rapidamente se transforma num ‘diálogo de surdos’, onde não existe efetivamente comunicação. Candelier (2000) também não esquece esta capacidade, integrando-a dentro das aptidões linguístico-comunicativas do seu modelo, assim como Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que coloca “listen” no topo da lista de ‘skills’ que integram o seu modelo piramidal.

Por fim, os sujeitos referem ainda a “capacidade de estabelecer pontes entre línguas”, com 4 UC, valorizando a aptidão para identificar “*pontos comuns entre as línguas (...) deduzir até significados (...) de palavras que eles desconhecem*” [CF2-EN]. Como se pode depreender, esta capacidade remete para a gestão dos repertórios dos sujeitos, que tem como objetivo facilitar a comunicação intercultural. Logicamente, tal como esta última subcategoria, também a “capacidade de estabelecer pontes entre línguas” depende fortemente dos conhecimentos que o sujeito tem de outras línguas, o que remete, uma vez mais, para a interdependência recursiva entre diversas categorias e subcategorias que integram a CCI. À semelhança do que aconteceu com a “capacidade de gestão dos repertórios dos sujeitos”, esta subcategoria é apenas mencionada nos mesmos dois modelos descritivos da CCI, Byram (1997) e Candelier (2000), ambos de tradição europeia.

A categoria “aptidões cognitivas”, com 58 UC, integra, de acordo com os nossos dados, três subcategorias: “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os repertórios individuais” (33 UC); “capacidade de re/desconstruir representações sobre povos, línguas e culturas” (19 UC); e “apetência para aprender línguas” (6 UC).

A subcategoria “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os repertórios individuais”, é, portanto, a mais valorizada pelas nossas professoras, no que concerne as aptidões cognitivas, e a quinta mais enfatizada de todo o modelo de CCI. Trata-se de uma “*‘destreza’ mental capaz de inferir, deduzir, associar, comparar, concluir*” [CF2-DBC2], que coloca a tónica na “*descoberta constante, de paisagens, hábitos e pessoas*” [CF2-PI] e no “*alargamento de horizontes*” [CF2-EN], partindo do pressuposto “*de que vamos acumulando ahm um conjunto de experiências não é? (...) e construir a nossa competência de comunicação intercultural (...) que está em constante atualização*” [OF3-EN]. Para estas professoras, esta capacidade parece estar dependente das dinâmicas de desenvolvimento da CCI, tal como teremos a oportunidade de aprofundar na próxima secção deste subcapítulo:

“tem tudo a ver com as tais experiências que nós vamos tendo e com o repertório que nós vamos construindo / quanto mais variedade e quanto maior for o ahm o horizonte das nossas interações / com diferentes culturas e diferentes pessoas / melhor será a nossa competência intercultural e de intercompreensão” [OF3-EN].

Quer isto dizer que se trata da capacidade de aproveitar cada experiência, cada interação intercultural, para ir enriquecendo o repertório individual (plurilingue e intercultural) do sujeito: “*eu aproveito sempre todas as experiências (...) principalmente as más (...) foi sempre ahm aprendendo muito mais com o erro / por incrível que pareça / do que com as experiências positivas ahm porque o erro fica-nos marcado (...) e faz-nos parar para refletir*” [CF3-EN]. Esta é uma capacidade igualmente valorizada na literatura, nomeadamente no modelo de Candellier (2000), onde se denomina de ‘competência de aprendizagem’; no de Byram (1997), diluindo-se nas capacidades de descoberta e/ou de interação (*‘savoir apprendre / faire’*) e nas capacidades de interpretar e relacionar (*‘savoir comprendre’*); e no de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), em articulação com as capacidades de observar, interpretar, analisar, avaliar e relacionar.

De seguida, surge a “capacidade de re/desconstruir as representações sobre os povos e as línguas” durante o processo de interação intercultural, de acordo com as experiências de contacto com os outros povos e culturas. Vários são os exemplos dados pelas professoras onde refletem precisamente acerca da importância da interação para poder conferir ou desconstruir essas representações prévias acerca dos povos, das línguas e das culturas: “*o preconceito que ditava que os Alemães eram arrogantes e frios, desvaneceu-se*” [CF2-PI]; “*apercebi-me de que o ‘estereótipo’ do britânico organizado, pontual, pouco dado a contactos interpessoais muito familiares é mais uma realidade do que um preconceito em relação aos anglos*” [OF3-PI]; “*o facto de volta e meia ir a Espanha ahm ajuda-me / para já nós crescemos com a ideia de que os espanhóis são um povo à parte e que são antipáticos e não sei quê / e é totalmente o contrário*” [OF2-EN]; “*são pessoas muito simpáticas ahm / pessoas alegres (...) eu não tinha essa ideia dos bascos (...) estás a ver o preconceito / e nós estamos lá e verificamos portanto*” [OF2-EN]. Na perspetiva das nossas

professoras, o comunicador intercultural deve estar consciente da potencial falibilidade inerente a essas representações, numa clara alusão à subcategoria “consciência do relativismo das representações sobre os povos e as línguas” da *componente cognitiva*, estando, portanto, disponível para as re/desconstruir, filtrando “*tudo aquilo que é negativo ou sobre as línguas ou sobre culturas / retirar ou tentar lutar contra isso*” [OF1-EN]. Este aspeto integra alguns dos modelos descritivos da CCI apresentados no âmbito do nosso aprofundamento teórico, nomeadamente os de Dervin (2010) e de Ogay (2000).

Finalmente, surge a subcategoria “apetência para aprender línguas”. Para as nossas professoras, “*ter maior ou menor sensibilidade na comunicação e sobretudo para as línguas é qualquer coisa de inato*” [PI3-EN], uma espécie de “*facilidade intrínseca (...)a aprender novas línguas*” [PI3-EN]. Esta apetência natural para as línguas facilita, na perspetiva delas, o desenvolvimento da CCI. Trata-se, portanto, de uma subcategoria que remete para outra, o “gosto, interesse pelas línguas” (*componente afetiva*). Por fim, importa referir que nenhum dos modelos de CCI analisados no âmbito do nosso aprofundamento teórico referem esta subcategoria, talvez porque, mesmo nos modelos étnicos, os informantes não fossem professores de línguas, como é o caso no nosso estudo: o modelo de Arasaratnam (2005, 2006) envolveu estudantes estrangeiros no Estados Unidos da América; o de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) teve como informantes 23 especialistas na área da comunicação intercultural; o de Griffith & Harvey (2001) foi desenvolvido no seio de uma organização internacional; e o de Hunter, White, & Godbey (in. Spitzberg & Changnon, 2009) envolveu 17 sujeitos, entre os quais professores (sem se especificar a disciplina), mas também outros profissionais, como gestores de recursos humanos, diplomatas, formadores e membros do governo norte-americano.

Componente cognitiva

Focalizemo-nos, agora, na componente que as nossas professoras menos referiram de forma explícita, pois, tal como fomos demonstrando ao longo desta secção, várias são as categorias e subcategorias das outras duas componentes que remetem, direta ou indiretamente, para a cognitiva. Esta interdependência da *componente cognitiva* em relação às outras componentes é claramente assumida, tal como demonstram as seguintes palavras:

“só se é livre através do conhecimento, de outro modo, as amarras da ignorância prendem-nos bem abaixo dos (i)limites do horizonte longínquo. Conhecendo o ‘outro’, aprendemos a respeitá-lo, a admirá-lo, a estimá-lo. Aprendemos outros mundos deixando de sentir receio, medo, quem sabe?! Ódio. É o caminho da partilha, da humildade, da paz” [CF2-DBCF1].

No gráfico que se segue, apresentamos as cinco categorias associadas à *componente cognitiva* e as respetivas UC:

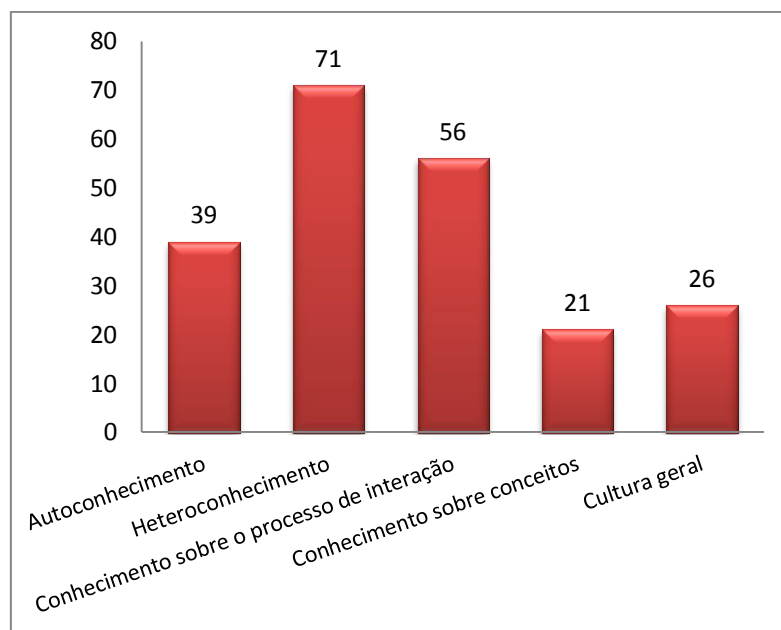


Gráfico 38 – Categorias enunciadas pelos sujeitos (componente cognitiva)

Tal como verificámos em relação à *componente afetiva*, a esfera do Outro, neste caso, dos conhecimentos sobre o Outro, é bastante valorizada, referindo-se duas subcategorias: o “conhecimento dos contextos culturais do Outro e padrões de comportamento” (45 UC) e a “consciência do relativismo das representações sobre os povos, as línguas e as culturas” (26 UC).

Para estas professoras, “*conhecer os usos e costumes do outro, a sua cultura*” [OF2-PI], ou, pelo menos, os “*aspectos relevantes de uma cultura*” [OF3-PI], “*conhecer um pouco da sua História*” [CF3-PI] reveste-se de toda a importância, nomeadamente para ajudar o comunicador intercultural a perceber se algo que faça ou diga “*pode ser ofensivo*” [OF1-EN]. Tal como já vimos anteriormente, este conhecimento acaba por ser crucial para que o indivíduo se adapte e evite ferir suscetibilidades, acautelando-se, assim, mal-entendidos durante a interação intercultural: “*se eu não souber / os hábitos culturais do país das pessoas / se não estiver dentro / é natural que eu cometa incompreensões*” [OF2-EN]. Isto não significa que o sujeito tenha de saber tudo sobre o Outro à partida, mas “*tem que haver alguns conhecimentos culturais uma base*” [CF2-EN], ou seja, um “*conhecimento do que marca ou do que é a identidade de um grupo*” [OF3-EN], caso contrário, corre-se o risco de “*fazer uma figura possivelmente de ursa ou ficar especialmente espantada com uma coisa que não+ (...) que é normalíssima*” [PI3-EN]. Posto isto, para estas professoras “*o conhecimento que se tem da cultura do povo (...) é também uma estratégia facilitadora da intercompreensão*” [OF2-DBOF3] e, como tal, é crucial para a CCI, o que está em consonância com o conhecimento teórico difundido na literatura (Byram, 1997; Dervin, 2010; Griffith & Harvey, 2001; Ogay, 2000; Spitzberg & Changnon, 2009).

Por outro lado, importa ter consciência que, no mundo pós-moderno em que vivemos, em que cada indivíduo é plural (Byram, 2009b; Dervin, 2010; Varro, 2007; Maalouf, 1998), o conhecimento que pensamos ter acerca de um dado povo ou de uma dada cultura nem sempre se aplica a todos os indivíduos que fazem parte desse povo ou dessa cultura: “*eu costumo dizer que ideias pré-concebidas ajudam pouco / isso não pode ser / os espanhóis são todos assim os alemães são todos assado / eu desconfio / estamos a pôr no mesmo saco todo um povo?*” [CF2-EN]. Na verdade, esse conhecimento relaciona-se, com bastante frequência, com as representações sociais, que todos acabamos por possuir, mas que importa reconhecer que são relativas e ‘falíveis’, pois nem todos os indivíduos de uma determinada cultura obedecem aos ‘requisitos’ inseridos nessas ‘grelhas de análise’ (“*umas pessoas poderão ter algumas caraterísticas que correspondem a essas representações mas isso é por todo o lado (...) não é só naquele país*” – PI3-EN). Posto isto, de acordo com os nossos resultados, o comunicador intercultural deve ter “consciência do relativismo das representações sobre os povos, as culturas e as línguas” (com 26 UC), de forma a “*não aplicar determinados estereótipos / aos outros*” [OF1-EN], reconhecendo-se que as representações são importantes para nos situarmos e “*para sabermos de antemão o que é que aquela pessoa pensa que eu sei dela*” [PI2-EN], mas não devem ser vistas como dados adquiridos, pois “*podem ou não ser confirmadas (...) são grelhas que têm de ser confirmadas*” [CF2-EN]:

“*os estereótipos são inevitáveis agora é que valor? não acho que lhes devamos atribuir um excessivo / devemos ver isso como uma marca (...) o resultado de um conjunto de traços que as pessoas têm / no modo como se organizam no modo como se relacionam (...) no modo como vivem+ (...) o estereótipo ahm seja ele positivo ahm independentemente de ser uma coisa positiva ou negativa / deve ser ahm deve ser visto como uma marca como uma caraterística como uma ahm um traço / cultural ou um conjunto de traços culturais que estão associados a um grupo*” [OF3-EN].

Dervin (2010), no seu *savoir faire I – detect identification*, e Ogay (2001), que integra as “*représentations*” dos interlocutores da interação intercultural como dinâmicas a ter em consideração, enfatizam bastante este aspeto nas suas modelizações da CCI.

A segunda categoria mais valorizada, no que se refere à *componente cognitiva*, é o “conhecimento sobre os processos de interação”, com 56 UC, que se distribuem por três subcategorias: “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito” (31 UC), “consciência das línguas e do contexto da interação” (23 UC) e “conhecimento dos processos de gestão da interação” (2 UC).

Mais uma vez, as nossas professoras enfatizam a dimensão plurilingue da CCI, neste caso em particular referindo o próprio “repertório plurilingue e pluricultural do sujeito”. Para elas, “*de uma maneira ou de outra (...) cada qual sabe várias línguas*” [OF1-EN], logo, “*quantas mais línguas nós tentamos saber mais fácil se torna a comunicação em qualquer parte*” [PI1-EN]. Posto isto, e ao contrário do que se afirmou a propósito das “aptidões linguístico-comunicativas” (subcategoria

“capacidade de se expressar numa língua comum”), estas professoras consideram que “*o comunicador intercultural tem que saber línguas e não necessariamente Inglês*” [CF1-EN], demonstrando “*pelo menos um razoável conhecimento linguístico / ou pelo menos o possível / mas também não é só o código linguístico também é o código ahm a linguagem não-verbal também / verbal e não-verbal*” [CF2-EN]. Relembramos que o repertório plurilingue e pluricultural, à semelhança da “capacidade de gestão dos repertórios do sujeito”, está presente essencialmente nos modelos de CCI de tradição europeia, nomeadamente nos de Byram (1997) e de Candelier (2000).

A “consciência das línguas e do contexto da interação” é também mencionada por estas professoras, que reconhecem que “*o conhecimento que se tem (...) dos contextos da comunicação é também uma estratégia facilitadora da intercompreensão*” [OF2-DBOF3]. De acordo com os nossos resultados, ter consciência das línguas dos interlocutores também se pode revelar, muitas vezes, um fator desbloqueador da comunicação: “*recorrer a palavras afáveis na língua do Outro (Bonjour! Bonsoir! Good evening! Good morning!...). Daqui surge, muitas vezes, a comunicação*” [CF3-PI]. À semelhança da subcategoria anterior, esta também acaba por ser mencionada em alguns modelos de CCI de tradição europeia, como os de Byram (1998), Candelier (2000), Dervin (2010) e Ogay (2000).

Por fim, apenas com 2 UC, surge a subcategoria que menos vezes foi identificada nas vozes analisadas: o “conhecimento de processos de gestão da interação”, ou seja, “*conhecimento sobre processos de negociação de sentido*” [CF3-EN], que levem o comunicador intercultural a “*reconhecer diferentes intenções ou seja quando eu digo alguma coisa o que é que eu pretendo ou qual é o meu objetivo*” [OF3-EN]. Como se pode depreender, este tipo de conhecimento remete para a “capacidade de gestão da interação”, a que nos referimos no âmbito da *componente praxeológica* (categoria “aptidões linguísticas e comunicativas”). À semelhança das duas subcategorias anteriores, esta também surge essencialmente em modelos da CCI de tradição europeia, tais como os de Byram (1997), Candelier (2000) e Dervin (2000).

A terceira categoria mais mencionada no que concerne a *componente cognitiva* é o “autoconhecimento”, com 39 UC. Na perspetiva das professoras, esta é composta por cinco subcategorias, que elencamos no gráfico que se segue:

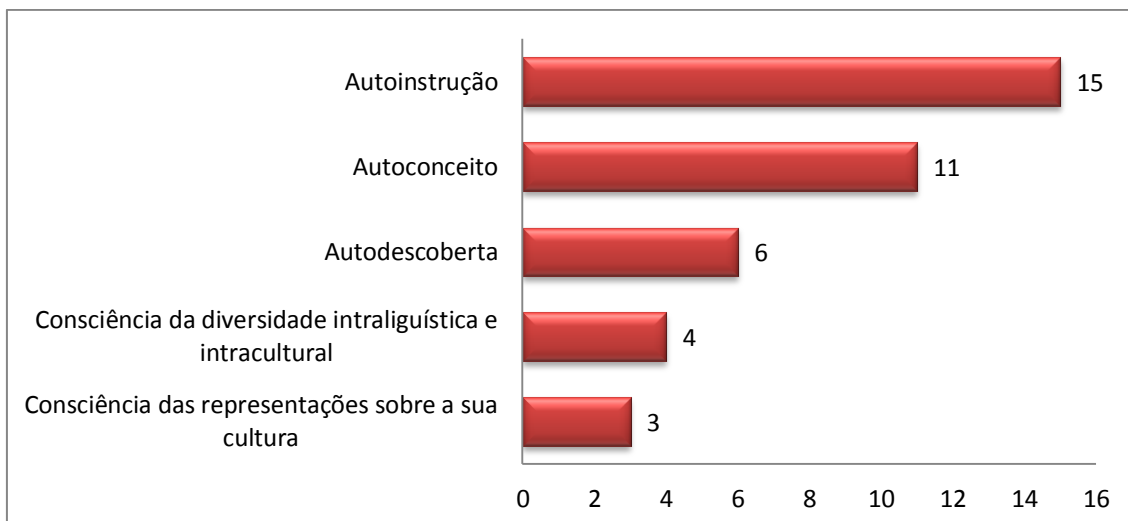


Gráfico 39 - Subcategorias relativas à categoria “Autoconhecimento” (*Componente cognitiva*)

Apesar de reconhecerem que o indivíduo desempenha um papel crucial na interação intercultural, a verdade é que, explicitamente, as docentes conferem muito mais importância ao heteroconhecimento do que ao autoconhecimento, tal como refletem as palavras que se seguem:

“estive quase a ver só o outro e esqueci-me de mim / porque eu também estou implicada nessa comunicação, uma comunicação não é unipessoal não é? (...) talvez porque eu tivesse que SAIR de mim para ir até ao outro lado e por isso não me lembro não pensei que eu também sou uma peça importante nessa interação porque sem mim ela também não existe / sem as minhas representações sem as minhas / sem aquilo que eu construo e aquilo que eu sou ela também não acontece (...) e dei-me conta que todo o meu discurso foi nesse sentido / mais do outro do que propriamente de mim” [OF3-EN].

Dentro da categoria “autoconhecimento”, as professoras tendem a valorizar mais a “autoinstrução”, associada à consciência que “há sempre mais a conhecer e a melhorar” [CF1-PI]: “acho que me falta muita bagagem / dependendo dos contextos” [PI2-EN]. Esta “autoinstrução” prende-se precisamente com a capacidade de perceber que ‘bagagem’ temos em falta, de forma a podermos sempre nos ir atualizando e desenvolvendo. É, portanto, o primeiro “passo (...) para não estagnar” [OF2-EN]. Neste quadro, reconhece-se articulações entre esta subcategoria e o “desejo de aprender e de se atualizar” (*componente afetiva*) e a “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” (*componente praxeológica*), atestando, uma vez mais, o caráter sistémico e complexo da CCI. Importa referir que esta subcategoria surge, de forma explícita, em apenas um dos modelos de CCI analisados: o de Jandt (1998).

De seguida, as professoras referem-se ao “autoconceito”, que aponta para um “melhor conhecimento da sua própria cultura” [OF3-PI] e para “a ideia que se faz de si próprio / que às vezes não corresponde bem à ideia que os outros fazem” [PI2-EN]. Para elas, “na competência de comunicação intercultural o autoconhecimento (...) é importante” [PI2-EN], pois “quando

queremos conhecer o outro também queremos deixar uma imagem de nós no outro”, pelo que “*é importante na relação com o outro uma pessoa ter a noção / do que é que está a mostrar / de quem é*” [PI2-EN]. Este conhecimento sobre si é igualmente enfatizado em alguns dos modelos de CCI, como, por exemplo: Byram (1997); Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009); Hamilton, Richardson, & Shuford (ibidem); Jandt (1998); e Ogay (2000).

Em terceiro lugar surge a subcategoria “autodescoberta”, ou, nas palavras de uma das docentes, a “*capacidade (...) de me compreender melhor a mim mesma para poder compreender melhor o outro*” [CF3-EN], articulada com a “*auto-reflexão*” [OF3-PI]. Esta é uma subcategoria que remete tanto para a “autoinstrução”, que acabámos de mencionar, como para a “consciência cultural crítica”, a “aptidão pessoal” (*componente praxeológica*) mais valorizada no nosso modelo. Quanto à presença desta subcategoria na literatura da especialidade, apenas a conseguimos identificar de forma explícita nos modelos de Byram (1997) e de Jandt (1998), tendo sido deste último modelo que ‘importámos’ a designação para nos referirmos a esta subcategoria.

Com 4 UC, surge a “consciência da diversidade intralinguística e intracultural” da(s) língua(s) e cultura(s) do indivíduo. As nossas professoras chamam a atenção para esta subcategoria porque consideram que algumas das questões que se levantam relativamente à interação intercultural são comuns a outros tipos de interação, mesmo intraculturais:

“a comunicação intercultural também tem de ser pensada dentro da própria cultura <RISOS> (...) não há nenhum macrocosmos que não se represente numa coisa pequenina (...) mesmo dentro de uma mesma cultura (...) as pessoas do norte fazem anedotas relativamente aos alentejanos os alentejanos fazem anedotas relativamente aos açorianos / e em termos / podem interferir / esses preconceitos / as ideias feitas (...) PODEM interferir” [CF2-EN].

Três professoras consideram ainda que importa ter “consciência das representações sobre a sua cultura”, reconhecendo que se trata de “*uma informação que depois pode-nos ajudar / ahm / a gerir / em determinado contexto (...) até antecipar primeiro e dizer / olhem / vocês têm a ideia mas não é assim (...) ou pode ajudar a desfazer algum equívoco e nós percebemos (...) o que é que o outro poderá pensar de nós*” [OF1-EN]. Estas duas últimas subcategorias surgiram apenas nos discursos analisados, pelo que as consideramos de natureza ‘emic’.

Com 26 UC, surge a categoria “cultura geral”, onde incluímos conhecimentos sobre “circunstâncias históricas, sociais e políticas” (16 UC) e sobre o “espaço geográfico” (10 UC). As nossas professoras chamam a atenção para a importância de se conhecer as “circunstâncias históricas, sociais e políticas” do país de onde é originário o nosso interlocutor, nomeadamente “*para (...) se sentir a dominar o contexto*” [PI3-EN] e evitar gafes que poderiam colocar em causa o sucesso da interação:

“um espanhol qualquer disse / olha este / mandou cortar a cabeça a não sei quem e fez isto / ahm / e vieram os guias e disseram / vocês estejam calados / estejam calados / porque aqui há polícia há pessoas disfarçadas a ouvir / e vocês vão logo para a prisão / uma pessoa não está habituada a este tipo de coisas” [OF1-EN].

Para além disso, pensando mais em situações de comunicação intercultural fora da sua zona de conforto em termos geográficos, também consideram pertinente conhecer o “espaço geográfico”, ou seja, conhecer a “*capital / outras cidades importantes*” [CF2-EN], ou “*pelo menos (...) conhecer mais ou menos a região*” [PI2-EN].

Finalmente, enunciam-se ainda conhecimentos conceptuais (21 UC), relativos quer ao conceito de CCI, nomeadamente à “consciência do valor político e educativos do conceito” (14 UC); quer ao próprio conceito de “língua”, em particular a “consciência da íntima relação entre língua, cultura e identidade” (7 UC).

No primeiro caso, a consciência da importância educativa e política da CCI está em perfeita consonância com os dados obtidos na secção 4.2.1. Da pertinência desta abordagem, onde todas as professoras enfatizam a forte pertinência educativa da abordagem intercultural. Para elas, a CCI “*prende-se também com questões de justiça social, com preocupações políticas de procurar a igualdade e combater a discriminação*” [OF3-PI], assumindo, uma vez mais, a dimensão ética associada a esta competência e à educação em geral (Conselho da Europa, 2009; Delors et al., 2000; Freire, 2004; Leo, 2010). Nesta ótica, a CCI parece ser “*um dos maiores factores de união que pode resolver conflitos e gerar amizades*” [CF3-PI] e o comunicador intercultural é perspectivado como “*um construtor da paz*” [CF2-PI], o que vai ao encontro do papel de *mediador / ator social* que as mesmas professoras tanto valorizam no perfil do professor de línguas em contextos multilingues e multiculturais (cf. Gráfico 23).

Por fim, ainda referem a “íntima relação entre língua, cultura e identidade”, reconhecendo que “*aprender outras línguas não é só aprender as palavras / é aprender uma cultura*” [CF1-EN], numa clara assunção de que “*a língua e cultura não se podem dissociar*” [CF2-EN]. Posto isto, partem do pressuposto que uma língua representa muito mais do que um mero instrumento de comunicação:

“quando eu vejo aqui a língua / não estou a ver a língua só / a língua e tudo aquilo que está associado a ela não é? / a língua os valores a cultura / tudo o que é veiculado por essa mesma língua (...) não é a língua só que transmite conhecimentos não é? (...) é tudo aquilo que vem associado à língua” [PI1-EN].

Para estas professoras, importa que o comunicador intercultural tenha consciência tanto desta relação complexa entre língua-cultura-identidade, como da pertinência político-educativa associada à CCI, para, de certa forma, perceber tudo o que está em jogo aquando de uma interação intercultural: a busca do diálogo intercultural, da intercompreensão (Morin, 1999; Pinho, 2008).

Esta consciência ainda se torna mais pertinente quando o comunicador intercultural em questão é simultaneamente professor (de línguas ou de outra disciplina), o que está em consonância com as representações manifestadas relativamente ao perfil do professor de línguas, onde consideram a competência intercultural como a terceira competência mais importante na CPD (cf. Gráfico 24):

“eu acho que a comunicação intercultural ela é essencial para o professor de línguas de facto mas ela é essencial para toda a gente (...) obviamente que ele tem uma responsabilidade aqui / tem uma responsabilidade que é a de formar indivíduos para usar essa competência depois nas suas relações pessoais interculturais” [OF3-EN].

Em jeito de síntese...

Em suma, segundo os dados obtidos, podemos afirmar que a CCI, na perspetiva destas professoras de línguas, é uma competência multidimensional que assenta numa rede complexa e articulada de categorias e subcategorias associadas a três componentes (*afetiva*, *cognitiva* e *praxeológica*). Estas componentes são interdependentes, pois remetem constantemente umas para as outras, interpenetrando-se e completando-se reciprocamente, numa dinâmica recursiva.

Contudo, nas suas vozes, estas componentes não se encontram todas ao mesmo nível, uma vez que a *componente afetiva* constitui-se como uma espécie de ‘motor de arranque’ das restantes. Quer isto dizer que, no seu entendimento, as atitudes de abertura em relação ao Outro, a segurança e convicção nas pertenças culturais do próprio sujeito e a predisposição para participar em encontros plurilingues e interculturais configuram-se como ‘alicerces’ em que se baseia a construção e atualização da CCI, pois, sem estas atitudes e predisposições, por muitos conhecimentos sobre o Outro, sobre si, sobre as línguas e sobre as culturas que o indivíduo manifeste, muito dificilmente conseguirá participar ativamente e com sucesso em encontros plurilingues e interculturais. Assim, utilizando a metáfora do *iceberg*, podemos afirmar que a *componente afetiva* se constitui como o nível mais profundo deste *iceberg* representativo da CCI, pois, além de ser a base desta competência, está intimamente relacionada com o domínio psicológico do sujeito que não está, portanto, visível.

Continuando a recorrer à metáfora do *iceberg*, podemos afirmar ainda que a *componente cognitiva* estaria num nível intermédio, pois, no ponto de vista destas professoras, apesar de não ser de uma natureza tão basilar como a *componente afetiva*, é igualmente imprescindível para um equilibrado desenvolvimento da CCI. Com efeito, sem conhecimentos acerca de si, do Outro e das especificidades deste tipo de interação, o indivíduo teria maiores dificuldades em, não só evidenciar as habilidades e capacidades mencionadas na *componente praxeológica*, mas também as atitudes que integram a *componente afetiva*. Recordamos que, ao longo da análise e discussão dos

dados relativos às representações sobre a natureza da CCI, em vários momentos refletimos precisamente acerca das relações recursivas estabelecidas entre categorias e subcategorias das *componentes praxeológica* e *afetiva* e as da *componente cognitiva*. Como são características do foro cognitivo, logo, tal como as afetivas, não são visíveis durante a interação sem a *componente praxeológica* em ação e, talvez por isso, tenham sido ‘esquecidas’ ao nível das representações explícitas das professoras.

Desta forma, a *componente praxeológica* acaba por ser o resultado visível, em ação, de um processo mental operado ao nível de uma íntima e recursiva interação entre esta componente e as *componentes afetiva* e *cognitiva*. No fundo, e retomando novamente a metáfora do *iceberg*, a *componente praxeológica* acabaria por ser a ponta visível do *iceberg*, que se sustenta numa base não visível (porque pertence ao domínio da psicologia do sujeito), mas imprescindível para a solidez do mesmo: as *componentes afetiva* e *cognitiva*.

Na figura que se segue, tentamos concretizar visualmente esta metáfora de que nos servimos para explicitar as relações de interdependência, de certa forma desequilibradas, entre as três componentes da CCI:

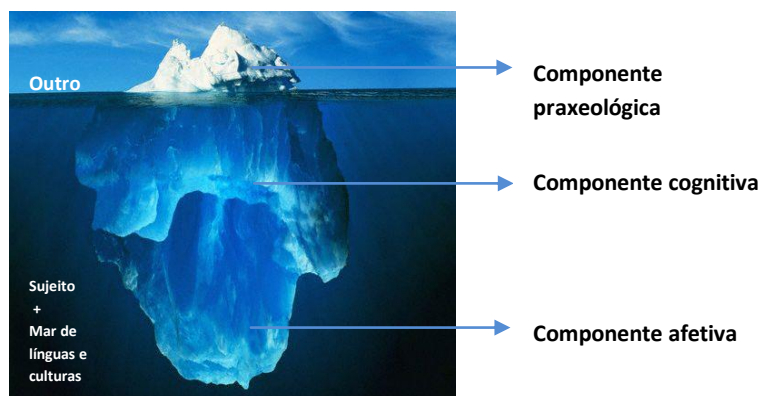


Figura 40 – Metáfora do *iceberg* e CCI

Para além disso, e como se depreende da figura acima, esta competência desenvolve-se num mar de línguas e culturas, contexto que se deve, não só ao reconhecimento, pelos nossos sujeitos, da profunda e íntima reciprocidade entre estas duas dimensões, a cultural e a linguística, mas também à convicção de que uma CCI pertinente no mundo atual, onde se falam mais de seis milhões de línguas, só faz sentido se integrar equilibradamente conhecimentos, atitudes e capacidades de natureza linguístico-comunicativa e sociocultural. Isto não significa que um comunicador intercultural seja poliglota, isto é, que tenha de dominar muitas línguas, mas antes que possua uma competência plurilingue, que lhe permita estabelecer pontes entre línguas e coconstruir sentido com os seus interlocutores recorrendo a toda uma bagagem de conhecimentos linguísticos e

comunicativos (verbais e não-verbais) que se encontra armazenada no seu repertório plurilingue e pluricultural individual.

O mesmo se verifica em relação à dimensão cultural, pois na era das “diverses diversités” (Dervin, no prelo), nem as culturas são mais entendidas como entidades fixas e puras, nem os indivíduos e as sociedades são monoculturais, logo, o sujeito intercultural não tem necessidade de deter um conhecimento aprofundado das outras culturas, até porque, dada a diversidade de tradições culturais existentes e a incapacidade de prever com que tradições culturais teremos oportunidade de interagir ao longo da vida, este conhecimento aprofundado sobre determinadas culturas seria insuficiente para agir interculturalmente em todas as situações e contextos. Como nos recorda Bennett (2009), “no list fits all cultures, all contexts, all conditions” (p. 122). O que se pretende, portanto, é que o sujeito intercultural, por um lado, integre os conhecimentos adquiridos ao longo das suas interações interculturais no seu repertório individual, recorrendo a este repertório para analisar as situações interculturais com que se vai deparando. Assim, é desejável que o comunicador intercultural tenha sensibilidade para compreender os sinais de desconforto causados por eventuais choques culturais que os seus interlocutores poderão transmitir durante a interação, analisando constantemente o processo de interação e a postura dos interlocutores (incluindo a sua própria), com o intuito de gerir da melhor forma o processo de interação, desempenhando, assim, o papel de mediador intercultural (Dervin, 2010).

Como se pode depreender, de acordo com os nossos resultados, a CCI só faz sentido em situações reais de interação intercultural. Posto isto, na figura 40, ao lado da parte visível do *iceberg* surge o Outro, representando o(s) interlocutor(es), sem os quais o diálogo intercultural não é possível.

Parece-nos ainda que, a par das dimensões linguística e cultural, as professoras valorizam uma outra dimensão, a do EU, o que é visível não só na presença de categorias relativas especificamente ao sujeito em todas as componentes, mas principalmente na ênfase na categoria “aptidões pessoais”, uma das mais valorizadas neste modelo. Por este motivo, e tal como já defendemos noutros lugares, esta é uma competência fortemente dependente das características pessoais do sujeito (Bastos & Araújo e Sá, no prelo).

Igualmente fortemente dependentes das características dos informantes deste modelo parecem ser algumas das suas categorias e subcategorias. Referimo-nos, neste caso em concreto, às de natureza ‘*emic*’, isto é, aquelas que emergiram, durante a análise, das vozes das nossas professoras. Como se pode verificar na Tabela 26, onde essas categorias e subcategorias estão assinaladas a vermelho, 180 das 970 UC identificadas são de natureza ‘*emic*’, o que corresponde a cerca de 20%. Não se trata de uma percentagem muito alta, mas é deveras expressiva, pois indica que a grande

maioria do conteúdo subjacente à visão manifestada pelas nossas professoras em relação à CCI foi ao encontro do que está já defendido na literatura, mas acrescenta algo de novo sobre o fenómeno.

Ao atentarmos nestas 180 UC que emergiram das vozes das professoras, apercebemo-nos que 86 dizem respeito à *componente afetiva*, 87 à *praxeológica* e apenas 7 se referem à *cognitiva*. Mais uma vez, a *componente cognitiva* da CCI parece ser desvalorizada pelas professoras, a favor das outras duas componentes, embora exista um maior equilíbrio entre as *componentes afetiva* e *praxeológica*.

Se nos detivermos no conceito aglutinador para que cada atitude, capacidade ou conhecimento aponta, obtemos já outro tipo de organização, tal como tentamos demonstrar na tabela abaixo:

Compo- nente	Indivíduo	Língua
<i>Afetiva</i>	<u>Relação com o Outro:</u> - humildade (25 UC – 3%); - solidariedade (12 UC – 1%). <u>Relação com o sujeito:</u> - orgulho da sua identidade (9 UC – 1%).	<u>Relação com as línguas:</u> - não ter medo de errar quando utiliza uma LE (14 UC – 1%); - gosto/interesse pelas línguas (12 UC – 1%); - visão equitativa das línguas (8 UC – 1%); - visão relacional das línguas (6 UC – 1%).
<i>Praxeológica</i>	<u>Aptidões pessoais:</u> - delicadeza/simpatia (18 UC – 2%); - capacidade de cativar (17 UC – 2%); - boa disposição/espírito positivo (15 UC – 2%); - capacidade de receber bem (5 UC – 1%); - discrição (5 UC – 1%); - sentido de justiça/igualdade (4 UC – 0%); - capacidade de ser assertivo (3 UC – 0%); - autonomia/espírito de iniciativa (2 UC – 0%).	<u>Aptidões linguístico-comunicativas:</u> - capacidade de se expressar numa língua comum (12 UC – 1%). <u>Aptidões cognitivas:</u> - apetência para aprender LE (6 UC – 1%).
<i>Cognitiva</i>	<u>Autoconhecimento:</u> - consciência da diversidade intralinguística e intracultural (4 UC – 0%); - consciência das representações sobre a sua cultura (3 UC – 0%).	

Tabela 27 – Categorias / subcategorias ‘emic’ sobre a CCI

Como se pode deduzir, estas categorias / subcategorias de natureza ‘emic’ gravitam em torno de dois conceitos: o *indivíduo*, o que remete para a visão “strongly personal embedded” desta competência subjacente ao nosso modelo (Bastos & Araújo e Sá, no prelo); e a *língua*, o que aponta para um maior equilíbrio entre a dimensão linguística e cultural da competência, dentro da tendência europeísta. Na nossa perspetiva, o facto da dimensão linguística ser, neste modelo, tão valorizada, nomeadamente no que se refere às características emergentes das vozes dos sujeitos, prende-se com a profissão das nossas informantes: todas são professoras de línguas (materna, estrangeiras ou clássicas), com uma longa carreira docente. Posto isto, parece-nos perfeitamente natural (e expectável) que esta dimensão ligada às línguas, na comunicação intercultural, fosse enfatizada pelos nossos sujeitos, salientando a importância da sua área curricular e do papel da educação em línguas na formação do comunicador intercultural.

Contudo, é também nesta dimensão linguística que surge aquele que é, na nossa perspetiva, o ponto sensível do modelo: as inconsistências encontradas relativamente à natureza desta mesma dimensão. Se, na maioria das vezes, e em várias subcategorias integrantes de diferentes componentes da CCI, as professoras consideram que esta dimensão linguística desejavelmente deve ser plurilingue, demonstrando inclusivamente uma “visão equitativa das línguas”, a verdade é que, em 12 UC (que se consubstancia em apenas 1% das UC que compõem este modelo), as mesmas professoras consideram ser importante, para o comunicador intercultural, conseguir expressar-se numa língua comum ao seu interlocutor, sendo essa língua, na maioria das vezes, o Inglês. Esta subcategoria, além de ir contra o que se defendeu no subcapítulo relativo às representações acerca da educação intercultural, em que estas professoras consideraram a sobrevalorização da língua inglesa em detrimento das outras línguas um dos obstáculos à efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar (cf. Gráfico 21), coloca em causa a fiabilidade dos nossos dados. Apesar da percentagem de UC em causa ser muito baixa (apenas 1%), a verdade é que as professoras, tanto nos seus *Portefólios Profissionais*, como nas entrevistas, se referiram a esta “capacidade de se expressar numa língua comum”, o que, no nosso entendimento, pode ser sintomático de um desajustamento entre aquilo que as professoras podem efetivamente (e talvez inconscientemente) pensar sobre o papel das línguas (e do plurilinguismo) na interação intercultural e aquilo que sabem que as atuais tendências didáticas e políticas (nomeadamente supranacionais) defendem, com as quais contactaram no âmbito do nosso plano de formação. Na conclusão deste subcapítulo, refletiremos com maior profundidade acerca desta inconsistência (e de outras) nas representações das nossas professoras.

De seguida, debruçamo-nos sobre a forma como elas conceptualizam o desenvolvimento da CCI.

4.3.2. Das dinâmicas de desenvolvimento da CCI

Tal como na perspetiva dos autores analisados na secção 1.2.2. do capítulo 1 do presente trabalho, as nossas professoras consideram a CCI uma competência imperfeita, inacabada, em permanente atualização e desenvolvimento, motivo pelo qual conferem tanta importância ao “desejo de aprender e de se atualizar” (*componente afetiva*), à “autoinstrução” (*componente cognitiva*) e à “capacidade de descoberta de saber e de atualizar os seus repertórios individuais” (*componente praxeológica*).

Esta perceção é confirmada em alguns dos testemunhos recolhidos nas entrevistas, quando as professoras, sem serem diretamente questionadas sobre isso, refletiram sobre as dinâmicas de desenvolvimento da CCI. Deixamos aqui uma dessas passagens:

“a competência intercultural é uma coisa que não passa só de experiências que nós temos até ali ela vai sempre / vai sempre evoluindo e atualizando num crescendo / é assim não é? quanto mais / quanto mais experiências de interculturalidade ou de intercompreensão nós tivermos / (...) maior será o nosso repertório” [OF3-EN].

Assim, de acordo com as suas vozes, o desenvolvimento da CCI é: um **processo contínuo**, isto é, constantemente em (re)construção ao longo da vida, a partir das experiências de aprendizagem (formais e não formais) e dos contactos interculturais do indivíduo; e **recursivo**, pois a cada nova aprendizagem ou experiência, o indivíduo reformula e alarga os seus repertórios plurilingues e pluriculturais, numa dinâmica espiralada, recursiva e ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002; Morin, 1999, 2008) e, como tal, do desenvolvimento da CCI. O principal objetivo deste processo é, na sua perspectiva, levar o indivíduo a distanciar-se de atitudes etnocêntricas, avançando na direção de um etnorrelativismo cada vez mais consciente e consolidado (Bennet, in. Ogay, 2000; Spitzberg & Changnon, 2009), dentro dos pressupostos da abordagem pós-moderna da pluralidade a que aludimos já no âmbito deste trabalho: *“quando falo em intercultura (...) é uma grande abertura não é? uma grande abertura uma receptividade muito grande a outra realidade” [CF2-EN].* Assim, a melhor metáfora para representar estas dinâmicas de desenvolvimento da CCI é, na nossa perspetiva, a espiral:

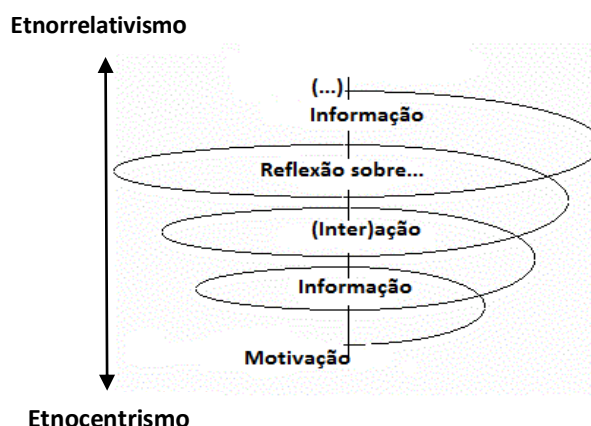


Figura 41 - Dinâmicas de desenvolvimento da CCI

Como vimos já no âmbito da secção anterior, para estas professoras, a *componente afetiva* da CCI constitui o seu ‘motor de arranque’: *“é a minha abertura primeiro é a minha vontade de eu querer saber mais e depois é o desenrascar e depois então vem o aprender” [OF2-EN].* Por este motivo, na figura acima, a **motivação** encontra-se no início da espiral de desenvolvimento, à semelhança do que propõe Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009) no seu modelo processual de competência intercultural, em que a *componente afetiva* (“attitudes”) surge como a força propulsora do desenvolvimento da CCI. Na perspetiva das nossas professoras, o desenvolvimento da CCI, despoletado pela motivação, implica três fases, totalmente articuladas entre si, numa lógica

espiralada de desenvolvimento, tal como ilustra quer a figura acima, quer as palavras de OF2 que citámos atrás.

A **fase da informação** é aquela em que o indivíduo aprofunda o conhecimento, refletindo sobre si e as suas necessidades de (in)formação, enquanto sujeito de linguagem e de cultura, alargando prioritariamente a *componente cognitiva* da sua CCI, com o objetivo de melhor se preparar para participar em encontros interculturais: *“eu acho que esta portanto a cognitiva / vai aumentando também / mas sem destruir as outras / aumentando quer dizer pronto uma pessoa vai aprendendo mais / aprendendo mais em termos de cultura e aprendendo mais a lidar com os outros”* [PI2-EN].

Sendo o conhecimento teórico insuficiente para um desenvolvimento pleno e sustentado da CCI, como deixa transparecer o modelo de CCI que apresentámos na secção anterior, após esta fase de informação, as professoras consideram que importa que o indivíduo participe efetivamente em encontros plurilingues e interculturais (presenciais ou virtuais), com o intuito de aprender a agir interculturalmente, agindo interculturalmente. Esta é a **fase da (inter)ação**, a fim de desenvolver a CCI em ação, dentro dos pressupostos da abordagem acional (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000), rentabilizando os conhecimentos teóricos entretanto aprofundados, testando as suas capacidades e afinando as suas atitudes: *“para esta competência / o ideal seria haver contactos mesmo a sério / viajando (...) à distância através de e-mail com pessoas que conhecem ou fazer um intercâmbio (...) talvez ainda seja um bocadinho mais verídico mais de ahm próximo do real não é?”* [CF2-EN]. Estas palavras confirmam as suas representações relativamente à integração escolar da abordagem intercultural, recomendando vivamente a dinamização de intercâmbios (reais ou virtuais) como forma de potenciar o desenvolvimento da CCI em contexto escolar (cf. Gráfico 20). Esta fase, assim como a anterior, integra o modelo de maturidade intercultural proposto por King & Baxter Mogolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009).

Contudo, no ponto de vista das professoras, estas duas fases, embora cruciais, podem não contribuir na sua plenitude para o desenvolvimento da CCI se o indivíduo não proceder a um balanço reflexivo das experiências de aprendizagem vividas: *“uma coisa é ler / outra coisa é integrar / outra coisa é consciencializar / ahm / como eu preciso de algum tempo para amadurecer / e para compreender”* [OF2-EN]. Assim, a **fase da reflexão** reveste-se, para elas, de toda a pertinência, consistindo no momento em que o indivíduo se autoanalisa, refletindo sobre si, sobre a sua forma de estar na comunicação intercultural, identificando os pontos fortes do seu perfil intercultural e sobretudo as suas fragilidades, de forma a tomar consciência dos aspetos que pretende melhorar. Esta é a fase que prepara o indivíduo para iniciar um novo ciclo de informação-(inter)ação-reflexão, com o objetivo de continuar a desenvolver a sua CCI, na lógica reflexiva, recursiva e ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002).

Em jeito de síntese...

De acordo com os nossos resultados, o desenvolvimento da CCI é uma tarefa que o indivíduo desenvolve ao longo da sua vida, pelo que está, portanto, eternamente em construção, consubstanciando-se na síntese das experiências de formação, de interação e de reflexão que o sujeito vai vivendo durante o seu percurso: “being intercultural is a lifelong developmental opportunity” (Bennet, 2009, p. 134; cf. Dervin, 2010).

Para além disso, trata-se de uma competência, cujo desenvolvimento depende em muito de atitudes positivas face ao Outro, às línguas e à interação intercultural, conceptualizando-se a *componente afetiva* como o ‘motor de arranque’ de todo o processo de desenvolvimento da CCI. Além das fases de alargamento de conhecimento e de interação intercultural, presentes na literatura da especialidade, os nossos sujeitos consideram crucial analisar as experiências interculturais que vão experimentando, para que o desenvolvimento da CCI possa ser sustentável e equilibrado, dentro dos pressupostos de uma abordagem reflexiva (Schön, 1983, 1987).

4.4. Representações em relação à formação de professores para a diversidade

O turista só viaja por fora de si, enquanto que o viajante procura que a viagem lhe indique um itinerário dentro da própria alma
(Cadilhe, 2012, p. 155).

Caraterizados os nossos companheiros de *viagem*, os sujeitos deste estudo, bem como as suas representações quer em relação à educação intercultural, no geral, quer em relação à CCI em particular, chegou o momento de descrevermos como é que as professoras experienciaram a *viagem* que fizeram connosco, ou seja, o processo de investigação/formação *O Professor Intercultural*. Para o efeito, formulámos duas questões de segundo nível, tal como explicitámos na Tabela 11: *Que potencialidades / constrangimentos identificam nas estratégias de formação implementadas? Porquê?; Que sugestões apresentam para a formação de professores para a abordagem intercultural?*

Com o intuito de responder a estas questões de investigação, analisámos as secções “O Meu Diário de Bordo” e “A Minha Avaliação da Ação de Formação” dos *Portefólios Profissionais* dos sujeitos; as suas intervenções no fórum “Ne partez pas sans dire au-revoir” da plataforma *Galanet*; os registos no *Diário do Investigador* aquando da partilha da experiência dos sujeitos que frequentaram a oficina com estudantes de Mestrado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro; e o conteúdo das “entrevistas narrativas e de confrontação”, nomeadamente a primeira parte, em que foram convidados a refletir sobre os fatores de DPD que contribuíram para o seu ‘*actual self*’ (no momento das entrevistas, obviamente)¹⁵¹.

Mais uma vez, privilegiámos a análise de conteúdo de cariz semi-indutivo e uma abordagem mista, associando as mais-valias da abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, às da quantitativa, com o intuito de perceber as categorias e subcategorias mais valorizadas nos discursos em análise.

De forma a organizar a apresentação e discussão dos dados, numa primeira secção refletimos acerca da perceções das professoras em relação à experiência de formação e, num segundo momento, apresentamos as suas sugestões e recomendações para a formação de professores de

¹⁵¹ As grelhas de análise encontram-se disponíveis para consulta nos anexos: 6.5. – Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente; 6.6. – Potencialidades e constrangimentos do plano de formação; 6.7. – Avaliação do plano de formação; 6.8. – Repercussões do plano de formação; e 6.9. – Sugestões para a formação de professores.

línguas para a abordagem intercultural. Assim, pretendemos aferir se estes sujeitos nos acompanharam nesta *viagem* na condição de simples ‘turistas’, que viajam “por fora de si”, ou se o fizeram na condição de ‘viajantes’, na verdadeira acepção da palavra, deixando que “a viagem lhe[s] indique um itinerário dentro da sua alma”, promovendo, desta forma, a mudança, tal como sugere a epígrafe a este subcapítulo e a própria epígrafe a este trabalho, que aqui recordamos: “sou o maratonista que deu a volta ao mundo para levar uma carta a si próprio e que, agora que se encontrou, já não é o mesmo” (Peixoto, 2000, p. 85).

4.4.1. Da experiência de formação

Antes de refletirmos sobre as perceções das professoras relativamente à experiência de formação, importa identificar quais os fatores de DPD que mais valorizam nos seus discursos, visto que, na nossa perspetiva, a forma como olham o DPD condicionará a forma como avaliam a sua participação no programa de investigação/formação que lhes propusemos. É exatamente isso que apresentamos de seguida.

4.4.1.1. Fatores de Desenvolvimento Profissional Docente

Para o efeito acima explicitado, definimos como categorias de análise os fatores de DPD identificados no enquadramento teórico deste estudo, efetuada ao longo do capítulo 2 (cf. Tabela 5). De seguida, apresentamos os fatores de DPD, aqui considerados categorias de análise, com uma pequena descrição relativa ao conteúdo que as professoras lhes parecem conferir, assim como as subcategorias de análise que identificámos nos discursos analisados. Apresentamos, ainda, as UC e as percentagens¹⁵² relativas a cada uma das categorias e subcategorias, entre parênteses:

Categorias de análise e respetiva descrição		Subcategorias de análise
Indivíduo (43 UC – 53%)	Esta categoria refere-se às idiossincrasias do próprio sujeito, referentes a: atitudes positivas em relação ao Outro e às línguas; vontade de abraçar desafios e de se autodesenvolver; gosto pela profissão e assunção da missão ética subjacente ao docente de línguas; espírito reflexivo; percurso de vida do sujeito; relações afetivas; conhecimento profissional, de carácter prático; experiências profissionais do sujeito, como docente de línguas.	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposição para se autodesenvolver (13 UC – 16%); - Experiências profissionais (9 UC – 11%); - Motivação pela profissão (6 UC – 7%); - Predisposição para refletir (6 UC – 7%); - Competência profissional docente (4 UC – 5%); - Gosto por desafios (3 UC – 4%); - Gosto por/apetência para as línguas (1 UC – 1%); - Percurso de vida (1 UC – 1%).

¹⁵² As percentagens indicadas na tabela foram arredondadas às unidades, a fim de facilitar a apreensão a leitura dos dados.

Formação (25 UC – 31%)	Esta categoria refere-se às dinâmicas de formação, ao longo da vida, tanto em situações formais, como em situações informais; assim como aos modelos encontrados ao longo do percurso pessoal / profissional, que se consubstanciam como referências na sua ação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Ações de formação contínua (8 UC – 10%); - Modelos de referência (8 UC – 10%); - Experiências de formação informais (4 UC – 5%); - Estágio profissional (2 UC – 2%); - Formação pós-graduada (2 UC – 2%); - Experiências de formação internacionais (1 UC – 1%).
Colaboração (10 UC – 12%)	Esta categoria refere-se à colaboração com o Outro, seja ele colega de profissão, aluno ou qualquer outro indivíduo.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de equipa com colegas (6 UC – 7%); - Parcerias com outras instituições (3 UC – 4%); - Vontade de aprender com os alunos (1 UC – 1%).
Contexto (3 UC – 4%)	Esta categoria refere-se às características e condicionantes do contexto, de um nível mais micro (escola) a um nível mais alargado (sociedade global).	<ul style="list-style-type: none"> - Características do macro-contexto (1 UC – 1%); - Característica do meso-contexto (1 UC – 1%); - Cultura de trabalho da escola (1 UC – 1%).

Tabela 28 – Fatores de DPD: categorias e subcategorias de análise

Tal como Flores & Day (2006), para quem a IPD é “strongly personally embedded”, também as nossas professoras consideram que o DPD está intrinsecamente ligado às idiossincrasias do próprio sujeito (Avalos, 2011; Day, 2001; Eisenschmidt, 2008; Huberman & Guskey, 1995), motivo pelo qual mais de metade das UC identificadas nos seus discursos remetem para a esfera do *indivíduo*. Esta tendência acaba por se verificar, também, quando refletem acerca de possíveis constrangimentos ao DPD, tal como ilustra o gráfico que se segue:

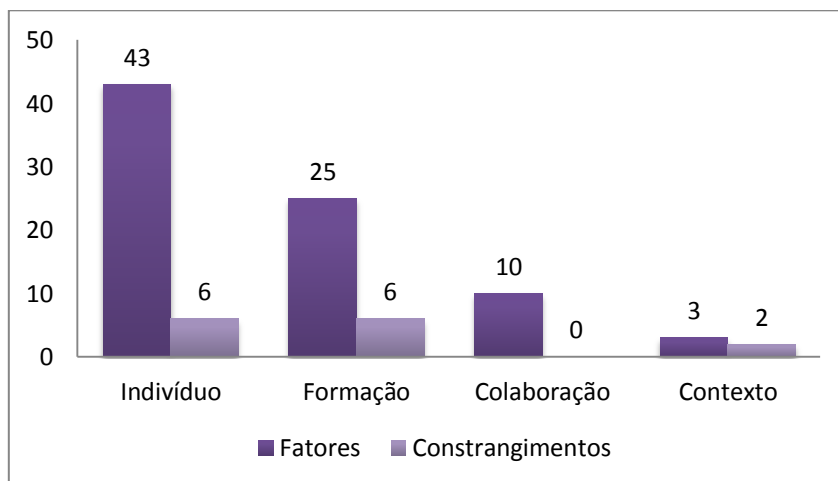


Gráfico 40 – Fatores e constrangimentos ao DPD

Centremo-nos, agora, com maior detalhe em cada uma das categorias acima mencionadas, por ordem decrescente de presença nas vozes analisadas.

Indivíduo

No que se refere a esta categoria, de acordo com os dados constantes na Tabela 28, a “predisposição para se autodesenvolver” surge como o principal fator de DPD, o que está em perfeita consonância com a visão do DPD como uma “individual enterprise” (Huberman & Guskey, 1995, p. 270), dependente da vontade do indivíduo “para se autodesenvolver” (Eisenschmidt, 2008, p. 125), ou seja, do “cognitive and emotional involvement of teachers” (Avalos, 2011, p. 10). Para as professoras, a “*vontade de aprender*” [CF3-EN] é uma mais-valia inestimável no perfil do professor de línguas, tal como já se referiu a propósito das suas representações acerca deste professor em contexto atual, em que a “competência de desenvolvimento” foi uma das subcategorias mais valorizadas no que diz respeito à *competência pessoal / interpessoal* (cf. Gráfico 27). Esta “*necessidade imensa de aprender e de [se] aperfeiçoar*” [PI2-EN] está relacionada com a consciência de que o mundo está em constante evolução e mudança (Morin, 1999), pelo que o professor de línguas deve procurar sempre estar atualizado e não considerar que a sua formação inicial o preparou para lidar com todos os desafios da sua profissão (Canário, 2008; Canário & Correia, 1999; Gonçalves, 2011; Roldão, 2008; Sarramona, 2011):

“o facto é que quando nós acabamos o curso não ficamos a saber tudo e há muitas coisas que se vão desenvolvendo e que por exemplo quando eu terminei o curso não se falava minimamente em nada disto [da CCI] não é? / portanto no fundo o desejo de conhecer mais e de ler mais sobre o que se vai estando a fazer a esse nível também me proporciona exatamente essa visão das coisas” [PI1-EN].

Para estas professoras, a “competência de desenvolvimento” depende muito da predisposição do indivíduo e pode, inclusivamente, ser trabalhada ao longo da vida: “*esta capacidade pode ser treinada e desenvolvida, assim queiramos (ou não)*” [OF2-DBOF7] (Buchberger et al., 1998; Delors et al., 2000; Flores, 2006). Por outro lado, a ausência desta predisposição funciona como constrangimento ao próprio DPD: “*continuo a pecar por não me atualizar no que diz respeito à literatura pelo menos dos povos cuja língua ensino*” [CF2-EN]. Por fim, na perspetiva destas professoras, esta predisposição para aprender e se atualizar deve acompanhar o professor ao longo de toda a sua carreira (Delors et al., 2000; Gonçalves, 2011), sendo que uma delas, na altura a cinco anos da reforma, afirma que, apesar de estar “*quase na reta final*”, sente-se “*sempre com vontade de continuar a [se] formar*” [CF3-EN].

As professoras referem ainda as suas “experiências profissionais” como fatores de DPD, não só as vividas em contexto de sala de aula, como o desempenho de outras atividades docentes, assim como também as próprias relações afetivas estabelecidas nos seus contextos profissionais.

De acordo com os nossos resultados, as experiências, com os alunos, em contexto de sala de aula, aliadas à capacidade de reflexão, acabam por ser “*momentos muito interessantes (...)*

enriquecedores (...) porque trazem outros valores para nós [professores] também” [CF2-EN], o que vai ao encontro dos pressupostos associados ao ‘saber da experiência’ de Larrosa Bondía (2002), ou à ‘pedagogia da experiência’ de Vieira (2011). No caso dos professores de línguas, e de acordo com os nossos resultados, parece que, quanto mais estas situações de ensino/aprendizagem estiverem relacionadas com o contacto com a diversidade linguística e cultural, maiores repercussões positivas poderão ter no DPD, tal como ilustram as palavras de uma das inquiridas que transcrevemos de seguida:

“tive um aluno que era alemão / e que estive a fazer três meses um período completo connosco / e por acaso era engraçado porque foi uma forma de de olhe de me lembrar outra vez de algumas coisas de Alemão que tinha aprendido / e de tentar se calhar de dar as minhas aulas de uma outra maneira a que ele também integrasse a turma e não tivesse assim completamente despernado (...) tenho tido outras experiências assim deste género que me obrigam a recorrer a conhecimentos seja lá do que for / ahm já tive uma aluna russa / ahm que tinha chegado há pouco tempo e portanto não sabia nada e pronto eu tive de fazer das tripas coração e tentar ajudá-la de alguma forma” [PI1-EN].

Importa ainda salientar que este fator parece ser importante, tanto para os docentes em início de carreira (*tive algumas situações com os alunos em que ahm / que o *feedback* que eles me davam / assim mais no início da minha carreira (...) portanto isso também me motivou” - OF2-EN*); como para os docentes em final de carreira, como é o caso de CF3, a cinco anos de se reformar, que menciona o facto de ter já trabalhado “*com alunos de língua estrangeira*” como “*uma mais-valia*” [CF3-EN] para o seu DPD.

O não circunscrever a sua experiência profissional ao contexto da sala de aula, abraçando outras experiências, relacionadas ou não com a profissão docente, surge, nas palavras das professoras, como outro fator de DPD. Estas experiências acabam por ser oportunidades que as professoras têm para ver a sua profissão a partir de outra perspetiva, o que é, na sua opinião, bastante enriquecedor: “*não te posso dizer que tenha sido uma experiência que eu gostei / mas aprendi / percebi melhor muitas coisas que se passam na escola (...) apesar de não ter sido uma coisa que eu tenha adorado acho que foi importante*” [PI2-EN]. No caso em particular desta professora, referia-se à sua experiência de três anos como docente requisitada no CAE de Aveiro. Outra professora que menciona este fator de DPD refere-se à sua experiência, ao longo de vários anos, como orientadora de estágios pedagógicos: “*o facto de eu orientar estágio ahm também me ajudou muito a crescer (...) como professora de línguas*” [OF2-EN]. Importa salientar que, na revisão da literatura que fizemos no âmbito deste estudo (capítulo 2), não encontrámos referências a este fator de DPD.

Por fim, e no que a esta subcategoria diz respeito, uma das docentes refere as relações afetivas nos contextos profissionais, decorrentes das experiências de trabalho colaborativo, como um fator de DPD (“*naturalmente às vezes inclino-me para umas pessoas / que instintivamente vejo que têm*

afinidades comigo (...) da área das línguas e isso tudo / e depois vamo-nos juntando e vamos viajando e vamos para as mesmas formações e pronto” - PI2-EN).

A “predisposição para refletir”, subjacente à *competência crítica* inerente à CPD do professor (de línguas), constitui outro fator de DPD muito valorizado nas vozes destas docentes. Para elas, tal como para Larrosa Bondía (2002), parar “*para pensar*” [CF3-EN] *na e sobre a ação* (Day, 2001; Schön, 1983, 1987; Vieira, 2011), mais do que um luxo neste mundo acelerado, é uma condição *sine qua non* para um desenvolvimento profissional sustentável (Gonçalves, 2011):

“Somos ambas exigentes, reflexivas e gostamos de ir sempre mais além... Somos curiosas e inquietas e acho que isso que essas características são sempre muito importantes em qualquer interação, quer em trabalhos de projecto e investigativos”
[PI3-DBOF3].

Igualmente com 6 UC, as professoras chamam a atenção para um outro fator de DPD bastante presente na literatura: a “motivação para a profissão” (Avalos, 2010; Canrius et al., 2011; Estrela, 2010; Hargreaves, 1995). Na perspetiva delas, o “gosto” e a “alegria” com que fazem “*este trabalho*” [PI3-DBOF3] é crucial para o DPD, pois, uma “*pessoa que goste vai naturalmente procurando e as coisas vão surgindo e uma pessoa interessa-se por elas e / é um tal andar*” [PI2-EN]. Este gosto pela profissão parece ser “*uma coisa inata*” [OF3-EN]. Assim duas professoras referem que nunca desejaram desempenhar outra função, sendo que o processo normalmente conturbado da escolha da profissão foi, para ambas, um “*percurso naturalíssimo*” [PI2-EN], fruto de “*uma tendência (...) natural*” [CF1-EN]. Neste quadro, para estas profissionais, este gosto pela profissão, esta vocação, afigura-se como outra das condições *sine qua non* para o DPD:

“é como ser professor (...) será que de facto não há uma tendência uma coisa qualquer cá dentro que nos predispõe mais / e nos dirige a vocação mais para aquele lado? / será que uma pessoa que não tem jeito nenhum se for trabalhada / percebe? / é trabalhada é modulada / consegue lá chegar da mesma forma? consegue? eu duvido” [PI3-EN].

De acordo com os nossos resultados, a natureza da própria CPD do professor tem fortes implicações no seu DPD, podendo constituir-se como um dos seus fatores potenciadores. Para as nossas professoras, existem três componentes desta competência em particular que parecem facilitar o DPD. Uma delas é a curiosidade pelo Outro, que, tal como já vimos nos dois subcapítulos anteriores, constitui uma atitude basilar para a CCI, uma das competências inerentes à CPD do professor de línguas (Bastos & Araújo e Sá, 2013; Grima & Fitzpatrick, 2003; Leo, 2010). Trata-se, portanto, do “*gosto de conhecer outras culturas*” [PI2-EN], ou seja, a vontade de “*conhecer o mundo (...) sentir necessidade de abrir um pouco os (...) horizontes / ahm ir mais além*” [CF1-EN]. Outra prende-se com o conhecimento profissional, oriundo da prática (“*não comecei a dar aulas ontem portanto também já aprendi alguma coisinha / agora quando se põem*

se calhar com muitas teorias eu como não tenho lido muito sobre isto ou sobre aquilo (...) calo-me” - PI2-EN), dentro dos pressupostos do chamado “knowledge-of-practice” ou “saber da experiência” (Day, 2001; Roldão, 2008; Larrosa Bondía, 2002; Vieira, 2011; Villegas-Reimers, 2003). Por fim, referem-se ainda à própria ética profissional, relacionada com valores como o respeito e a justiça (“*para mim não passa pela cabeça / enganar este para conseguir ter o lugar do outro não me passa pela cabeça porque não sei / porque também não gosto de protagonismo*” - PI2-EN), em consonância com dois dos quatro pilares da educação definidos por Delors et al. (2000), nomeadamente ‘saber ser’ e ‘saber viver em conjunto’ (cf. Freire, 2004; Hessel & Morin, 2012; Morin, 1999).

O “gosto por desafios” é igualmente mencionado pelas nossas professoras como um dos fatores de DPD, gosto este que é definido como a vontade de “arriscar”: “*também fui aprendendo, ao longo da minha carreira, a arriscar. Tal vai-me ajudando a ganhar auto-confiança e vai-me ‘convidando’ a investir mais*” [OF2-DBOF7]. Subjacente a esta vontade de arriscar, encontramos a vontade de abraçar os desafios com que se vão deparando ao longo da sua carreira e a predisposição para aproveitar as oportunidades que a vida lhes vai oferecendo:

“quando me aparece uma coisita que eu ache que minimamente consigo / não estou preocupada ó pá se eu não tiver sucesso sinto-me fracassada ó pá é assim / sou humana / as pessoas quando me convidam para uma determinada coisa ou outra é porque também já me conhecem / e sabem que eu não sou / que sou boa nisto mas não sou boa naquilo” [PI2-EN].

Uma das professoras refere a falta de autoconfiança como um dos constrangimentos pessoais ao seu DPD, o que associa a um certo “*complexo de inferioridade*” e à “*falta de autoestima*”, que, embora assuma “*com naturalidade*” [PI2-EN], considera como sendo algo que ainda não resolveu e que precisa de resolver. Trata-se, portanto, de um fator mais associado à inteligência emocional dos professores e à forma como lidam com situações geradoras de ansiedade no decurso da sua profissão (Avalos, 2010; Daubney, 2010; Flores & Day, 2006; Goleman, 2010).

Para além destes fatores, existem outros dois identificados nos discursos das professoras apenas uma vez: o “gosto por e apetência para as línguas” (“*eu sempre tive jeito para as línguas (...) depois gosto de ouvir os outros*” - PI2-EN), ligado às predisposições, gostos e emoções do sujeito-professor (Day et al., 2006; Flores & Day, 2006; Hargreaves, 1995); e o “percurso de vida” do indivíduo (“*estou convencida que ahm a minha ligação às línguas tem que ver muito com o meu percurso biográfico (...) portanto a grande parte da minha vida vivi em África e África foi o contrário do que acontecia aqui (...) um mosaico perfeitamente intercultural*” - PI3-EN), em estreita articulação com a própria biografia do sujeito (Beijaard et al., 2000; Day et al., 2006; Flores & Day, 2006).

Por fim, ainda relacionado com o *Indivíduo*, é referida a “dificuldade em gerir o tempo”, por um lado, e em “gerir as prioridades”, por outro, como importantes constrangimentos ao DPD: “*o problema é gerir tudo família escola formação pronto*” [PI2-EN]; “*tenho uma vida mais complicada do que ahm não é só eu tenho muitas funções sou mãe sou pai sou educadora do meu filho (...) depois tenho que ser ahm (...) desdobro-me (...) pronto ainda mais*” [CF3-EN].

Formação

A segunda categoria de fatores de DPD mais valorizada pelas nossas professoras prende-se com a *formação*. Apesar de valorizarem fortemente as experiências de formação em contextos formais, num total de 14 UC (mais de metade das UC associadas a esta categoria), estas professoras reconhecem as mais-valias das experiências informais de formação, salientando que “*todas as experiências que nós temos sejam em formação de carácter formal / ou outra / outro tipo de experiências todas elas nos moldam (...) todas elas nos determinam*” [OF3-EN] (Day, 2001; Fullan, 1995; Villegas-Reimers, 2003). Estas “experiências de formação informais” ligam-se à necessidade de investigar e de se autodesenvolver (“*termos que investigar também o tal autoconhecimento autoinstrução*” - CF1-EN); e à própria autonomia dos indivíduos enquanto agentes empenhados no seu DPD (“*eu achava que também devia lá está devia desenvolver a minha autonomia também a este nível / devia ler umas coisitas para poder enriquecer o trabalho não só (...) mas também eu própria*” [CF1-EN].

No que se refere às experiências formais de formação, as professoras conferem importância à “formação contínua” devido ao seu carácter potencialmente transformador: “*a formação tem um papel fundamental no quebrar de velhos hábitos, na abertura de horizontes ou na indicação de caminhos alternativos*” [OF3-DBOF7]. Neste quadro, o DPD parece estar articulado com as suas experiências de formação contínua: “*penso que nestes últimos anos / pelo menos / que evolui bastante / fruto / ou das ações de formação / cada uma vai-nos dando a sua achega / e depois tudo somado / daí a uns anos vê-se a melhoria*” [OF1-EN]. Estas ações de formação contínua são cruciais essencialmente por três razões: pela possibilidade de clarificação e aprofundamento de conhecimento (“*algumas ações de formação que fiz em formação contínua (...) ajudou-me bastante a clarificar / ajudou-me a conseguir certas posturas não é? a gente melhora*” - CF2-EN); pela sua natureza acional / experiencial (“*tive formações e agora a nível global que foram muito úteis do ponto de vista de depois eu usar esse conhecimento na prática / ou esse treino que eu tive porque eu acho que é tudo uma questão de treino*” - OF3-EN); e pelo seu carácter socioconstrutivista, de partilha (“*às vezes nem é o que nós vamos aprender propriamente / é discutir / é partilhar / coisas que nós às vezes até até sabemos / intuitivamente (...) e depois também no fundo abrem-se outras portas outros horizontes*” [CF1-EN]. A pertinência atribuída à formação contínua de professores ao

longo da carreira docente aponta para uma conceção do DPD como um processo a longo prazo, inserido numa lógica de *lifelong learning* (Bedynska & Kowalczyk, 2004; Buchberger et al., 1998; Day, 2001; Gonçalves, 2011).

Contudo, as professoras recordam algumas ações de formação que em nada parecem ter contribuído para o seu DPD. Trata-se de ações que enfatizam a teoria, em detrimento da prática, da partilha e da reflexão, dimensões que valorizam, como teremos oportunidade de demonstrar ainda no âmbito desta secção: *“o que eu penso relativamente às formações é que eu acho que muitas delas são / ahm têm uma carga teórica excessiva / não têm ahm não há um espaço de ahm de reflexão e de troca / de interação / que eu acho que é muito importante”* [OF3-EN]. Devido a esta carga excessivamente teórica, muitas vezes as formações propostas aos professores nada têm a ver com as suas reais necessidades: *“são poucas as formações que vão à parte prática que é o que as pessoas precisam no terreno neste momento como as escolas estão / as pessoas estão desesperadas por soluções / não é por teorias”* [OF3-EN].

Outra característica criticada pelas professoras à formação instituída prende-se com a falta de interação que uma delas sentiu numa das experiências de formação *on-line* que tinha vivido:

“eu considero aquilo como uma autoformação / eu sinto-me completamente sozinha / ahm precisava do confronto e da interação com os outros nós não temos nada / nem vontade de estar lá na plataforma às quinhentas da madrugada a falar com não sei quem que nem lá está / nem coincide na hora em que lá estamos” [OF3-EN].

A “formação pós-graduada” é igualmente mencionada como fator de DPD. Recordamos aqui que, das nove professoras que constituem a nossa amostra, duas são mestres em Didática de Línguas e uma frequentou o ano curricular de mestrado Gestão Curricular, nos três casos na Universidade de Aveiro. Para uma delas, a frequência deste Mestrado constituiu *“a alavanca”* para a consciencialização da importância da abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de línguas: *“eu acho que começo a ganhar consciência uma consciência maior para isto com o Mestrado (...) portanto foi de facto a alavanca (...) começo pela primeira vez a ahm a ler sobre competência de comunicação plurilingue e intercultural”* [OF2-EN].

Ainda no que se refere às experiências formais de formação, uma das professoras recorda as suas experiências de formação internacionais, ao abrigo *“do programa Sócrates”* [PI2-EN], outras duas recordam a experiência enriquecedora do estágio profissional, bem no início da sua carreira:

“quando fiz o meu estágio ahm portanto tive uma boa experiência de estágio (...) foi realmente uma grande escola para mim eu aprendi muito lá com ótimos colegas / ótimos profissionais que estavam lá à frente do ensino ahm portanto que foram os meus delegados digamos assim à profissionalização / que foi dois anos de estágio e depois também os orientadores pedagógicos também eram pessoas ahm bastante / bastante cultas bastante exigentes bastante obrigavam-nos realmente a ter um conhecimento ahm pronto das Ciências da Educação e éramos obrigados a ler muitos livros de filosofia da

educação da época (...) mas também [valorizavam] o saber-fazer o saber pedagógico e isso aí era muito importante isso era muito valorizado” [CF3-EN].

Outro aspeto bastante valorizado (8 UC), no que diz respeito à categoria *Formação*, prende-se com os “modelos de referência” que os sujeitos foram encontrando ao longo da sua carreira. Tal como referimos ao longo do capítulo 2, praticamente todos os professores conseguem identificar, durante o seu percurso enquanto aluno ou mesmo já enquanto docente, profissionais-modelo, que acabam por funcionar como inspiração, como referência (Anadón et al., 2001; Estrela, 2010; Flores, 2006). Estas nove professoras não parecem ser exceção e praticamente todas reconhecem que “há sempre um ou outro professor que foram professores de referência para nós” [PI3-EN], professores esses que acabaram por ser determinantes para o tipo de profissional em que se tornaram ou em que se querem tornar: “o que contribuiu continuo a achar que foi um pouco aquilo que eu vi em professores que eu tive” [PI1-EN]; “a questão de ser professora acabou por ir sendo construída quase / como é que eu hei-de explicar / inconscientemente / ahm pelos modelos e referências que eu tive de alguns professores meus ahm e foram quase todos eles professores de Português” [OF3-EN]. Uma das professoras refere ainda um outro modelo de referência, mais ligado a experiências de formação informais, mas igualmente determinante para se tornar na pessoa e na profissional que era no momento da recolha de dados: “o meu pai também foi uma pessoa sempre muito atirada para a frente” [PI2-EN].

Colaboração

Nesta categoria, as professoras valorizam o “trabalho colaborativo com colegas” (6 UC), reconhecendo que este é “sempre enriquecedor” [OF2-DBOF4] e que “a partilha é essencial e enriquece a aprendizagem que torna mais interactiva e actual” [PI3-DBOF2], pois, tal como nos recorda uma delas, “uma cabeça não pensa tudo / se nós juntarmos muitas cabeças / o resultado é sempre mais profícuo” [CF1-EN]. Trata-se, portanto, de um fator que vai ao encontro do carácter polifónico do DPD a que se referem alguns dos autores analisados e referenciados (Avalos, 2011; Day, 2001; De Carlo, 2010; Estrela, 2010; Gonçalves, 2011).

Para os nossos sujeitos, este trabalho colaborativo deve suplantar os limites físicos da escola e promover a sua interação com o exterior, pelo que referem ainda as “parcerias com outras instituições” como fator de DPD. Estas parcerias podem consubstanciar-se na abertura das portas da escola em geral, e da sala de aula em particular, a alguém que venha do ‘mundo real’:

“é sempre muito interessante por exemplo ahm quando convidamos alguém fora da escola (...) para integrar um projeto da própria escola e que vem / e que traz a sua experiência a sua vivência as suas ideias / tudo isto tem contribuído MUITO para o meu alargamento ahm alargamento dos meus horizontes” [CF2-EN].

Mas também podem consistir em dinâmicas opostas, sendo os professores levados a integrar projetos em outros contextos educativos, como por exemplo as dinâmicas vivenciadas por uma destas professoras no âmbito do acompanhamento de estágios pedagógicos de alunos que estão a frequentar cursos de carácter profissionalizante: *“é uma experiência diferente / vais para os centros de dia vais para os jardins de infância orientar estágios das tuas alunas do curso tecnológico de ação social e conheces outras educadoras / conheces outras pessoas / não estamos só fechados na escola”* [PI2-EN].

Por fim, uma das professoras também refere os seus próprios alunos como parceiros de desenvolvimento:

“eu aos meus alunos digo sempre no início das aulas (...) eu estou aqui e embora seja a professora e vocês os alunos / nós aqui temos uma permuta / de conhecimentos eu vou aprender convosco e vocês vão aprender alguma coisa comigo mas eu vou aprender muito convosco / porquê? porque na inter-relação professor-aluno o professor está sempre a aprender com o aluno porque vocês são mais do que eu / eu sou uma e vocês são vinte e tais / portanto eu tenho forçosamente que aprender muito mais convosco” [CF3-EN].

Contexto

As professoras também reconhecem, embora com menos expressão, as implicações das características e condicionantes do(s) contexto(s) em que estão inseridas nas dinâmicas do seu DPD. Reconhecem as influências em especial:

i) do micro-contexto, neste caso em particular do “workplace landscape” (Beijaard et al., 2000) onde exercem a profissão docente (*“aliás isso é o que se passa por exemplo no trabalho de grupo que nós fazemos aqui na escola uns com os outros (...) uma cabeça não pensa tudo / se nós juntarmos muitas cabeças / o resultado é sempre mais profícuo”* - CF1-EN);

ii) do meso-contexto, relativo à comunidade em que a escola está inserida (*“culturas que me ajudam a perceber melhor também os miúdos que eu tenho à frente”* - PI2-EN);

iii) e do macro-contexto, referente à sociedade, nomeadamente, neste caso em concreto, à sociedade capitalista e cada vez menos solidária, que, na opinião de CF2, deve levar o professor de línguas a assumir inequivocamente o seu papel de *mediador e ator social*, tal como ilustra a citação que se segue.

“Eu colocava aí uma coisa muito importante nestes dois últimos anos / ahm acho que se deu em mim / talvez fruto da conjuntura da minha vivência / de toda a conjuntura / ahm económica / mundial / social / esta grande disparidade está a haver uma disparidade cada vez maior entre ricos e pobres / e está a haver mais concretamente a nível de escola vamos agora para os nossos alunos para os alunos / ahm um alheamento cada vez maior dos pais relativamente aos filhos / na escola neste momento / na escola neste momento eu não estou a vislumbrar muito ahm o espírito humano tem diminuído muito / não se vislumbra eu não vislumbro (...) não se vislumbra / um maior refinamento uma maior delicadeza recetividade a tudo aos outros / ahm à cultura / ahm ler / saber / o tal

alcance da sabedoria não é? / eu não sinto isso eu não vejo isso / depois <IND> para a realidade maior fora de nós / que é toda a conjuntura a nível do planeta (...) guerras relações entre estados” [CF2-EN].

Trata-se, portanto, do reconhecimento da dependência do DPD do contexto socioeconómico e político em que o professor está inserido (Avalos, 2010; Canrius et al., 2011; Korthagen, 2009).

Por fim, importa salientar que, para duas professoras, o excesso de trabalho na escola, característica também dos contextos em que desempenham a sua profissão (são oriundas de duas escolas distintas), pode funcionar como constrangimento ao DPD, aliando-se às dificuldades em gerir o tempo e outras prioridades mencionadas a propósito da categoria *Indivíduo*: “*tenho tido muito trabalho na escola / tenho sempre imensas turmas / o que é que vou fazer? não vou fazer nada porque é mais trabalho e eu já tenho tanto que fazer*” [CF2-EN]; “*é a papelada muita burocracia (...) e ter que estar a avaliar colegas*” [CF3-EN].

Em jeito de síntese...

Para os nossos sujeitos, o *indivíduo* e as suas idiossincrasias constituem o principal fator de DPD, nomeadamente a sua predisposição para se autodesenvolver e para refletir acerca de si e do que o rodeia, o gosto pela profissão e o fruto que recolhem das suas experiências profissionais.

De seguida, valorizam a *formação*, nomeadamente a de cariz formal, como as ações de formação contínua de professores. Todavia, estas, para serem significativas, devem conseguir um equilíbrio entre teoria, prática e reflexão, por um lado, e irem ao encontro das necessidades reais de formação dos professores, no terreno, por outro. Reconhecem ainda a importância dos modelos de referência como professores na construção da sua IPD e nas dinâmicas do seu próprio DPD.

A *colaboração* com colegas, com outros profissionais e com os seus alunos é igualmente conceptualizada como um fator de DPD, dentro de uma lógica socioconstrutivista da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Por fim, embora com menos expressão, as professoras reconhecem ainda a importância das condicionantes e características do *contexto* nas suas dinâmicas de DPD e isto a vários níveis, desde um nível mais micro e mais específico da cultura da escola onde o docente exerce a sua profissão; a um nível macro, relativo à sociedade; passando pelo nível meso, ou seja, especificidades da comunidade / nação / cultura em que o professor se movimenta.

4.4.1.2. Percepções dos sujeitos relativamente à experiência de formação

Enunciadas as premissas dentro das quais as professoras conceptualizam o seu DPD, passamos à apresentação e discussão dos resultados referentes à forma como experienciaram o processo de investigação/formação *O Professor Intercultural*, nomeadamente as suas potencialidades e fragilidades, bem como os eventuais ganhos que identificam em todo este processo.

De forma a melhor organizar esta secção, num primeiro momento, apresentamos os dados referentes às potencialidades, fragilidades e ganhos subjacentes ao curso de formação; e, num segundo o momento, fazemos o mesmo mas em relação à oficina de formação. Por fim, num terceiro momento, apresentamos os ganhos que os sujeitos que frequentaram o plano integral de formação associam a todo o percurso vivenciado, sem se focarem especificamente num dos dois momentos que o integram.

Curso de formação “Professor de Línguas: promotor da escola plurilingue e intercultural”:

De acordo com os dados retirados da secção “Avaliação da Ação de Formação” dos *Portefólios Profissionais* dos sujeitos, a avaliação desta ação de formação é francamente positiva. De uma maneira geral, todas as professoras consideram que o curso correspondeu às suas expectativas e que contribuiu para o seu DPD. No que se refere a aspetos específicos da formação e das metodologias usadas, tenderam a considerá-los bastante satisfatórios, tal como ilustra a tabela que se segue:

Critérios de avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bastante
A temática da ação é pertinente			1	5
Os temas/conteúdos abordados foram do seu interesse			2	4
A estrutura da ação foi coerente			1	5
A gestão do tempo foi adequada			3	3
Os objetivos propostos foram cumpridos			3	3
As atividades / estratégias foram produtivas			2	4
Houve articulação entre os objetivos e as atividades/estratégias de formação			2	4
Os materiais apresentados foram adequados ao tratamento da temática			3	3
A metodologia de avaliação adotada foi adequada			1	5
A ação proporcionou uma coconstrução ativa de conhecimentos sobre a temática			2	4
A ação permitiu desenvolver competências para lidar com esta temática em contextos curriculares e/ou extracurriculares			5	1
A relação pedagógica entre formadoras e formandas foi positiva				6

Tabela 29 – Avaliação do Curso de Formação

De acordo com os dados na tabela anterior, as professoras tendem a avaliar de forma bastante satisfatória a ação de formação, nomeadamente a relação pedagógica entre formadora e formandas; a pertinência da ação (o que está em consonância com as representações dos sujeitos em relação à pertinência da abordagem intercultural apresentadas no início do presente capítulo); a metodologia de avaliação adotada; o interesse dos conteúdos / temáticas; as atividades / estratégias propostas; e o carácter socioconstrutivista da ação de formação. A gestão do tempo, o cumprimento dos objetivos e a adequação dos materiais ao tratamento da temática obtiveram 3 avaliações “satisfaz bastante” e 3 “satisfaz”. Com uma tendência inversa, ou seja, com 5 avaliações “satisfaz” e apenas 1 “satisfaz bastante” surge o critério relativo ao desenvolvimento de competências para lidar com a temática da interculturalidade em contextos curriculares e extracurriculares, o que, de certa forma, não constitui para nós surpresa, visto que os principais objetivos desta ação de formação se prendiam com a ‘reflexão sobre as práticas’ e o ‘acesso à informação’, os dois primeiros níveis das dinâmicas de DPD subjacentes ao plano de formação (cf. Figura 35).

Quando convidadas a associar três conceitos-chave ao curso de formação, as professoras referiram o universo de conceitos representado no gráfico abaixo:

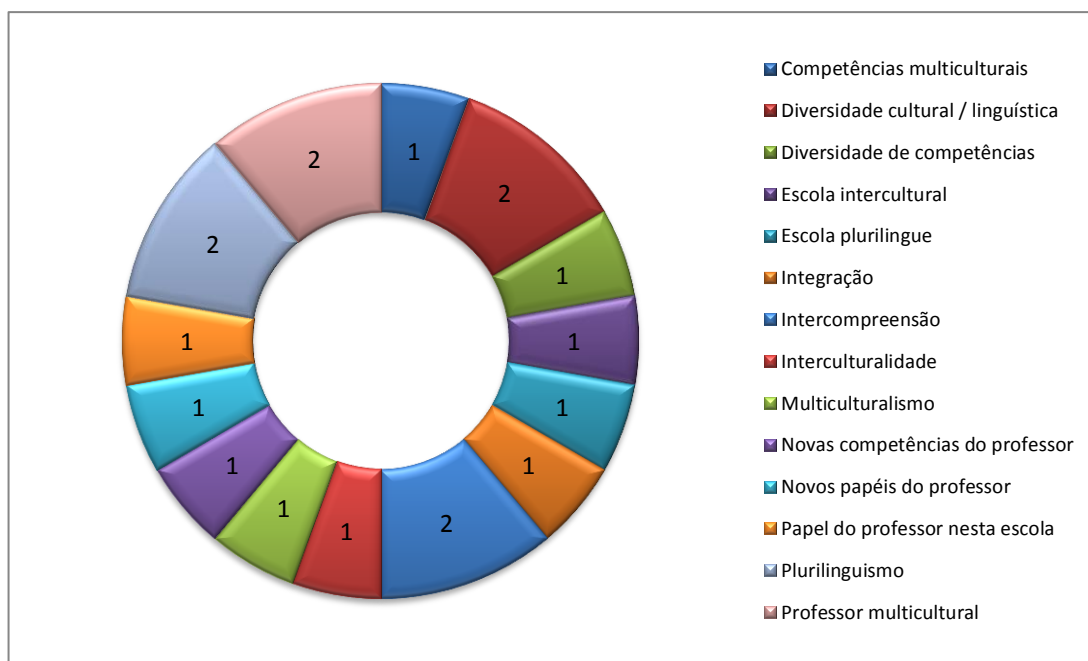


Gráfico 41 – Palavras associadas ao curso de formação pelas professoras

Trata-se de conceitos intrinsecamente ligados às temáticas trabalhadas ao longo da ação de formação e que apontam, quer para a abordagem intercultural e os conceitos didáticos que lhe estão subjacentes (competências multiculturais, diversidade cultural / linguística, integração, intercompreensão, interculturalidade, multiculturalismo), quer para as exigências e os desafios que esta abordagem coloca à escola em geral e ao professor de línguas em particular (diversidade de

competências, escola intercultural, escola plurilingue, novas competências do professor, novos papéis do professor, papel do professor nesta escola, e professor multicultural).

Como potencialidades do curso, os sujeitos mencionam o seguinte:

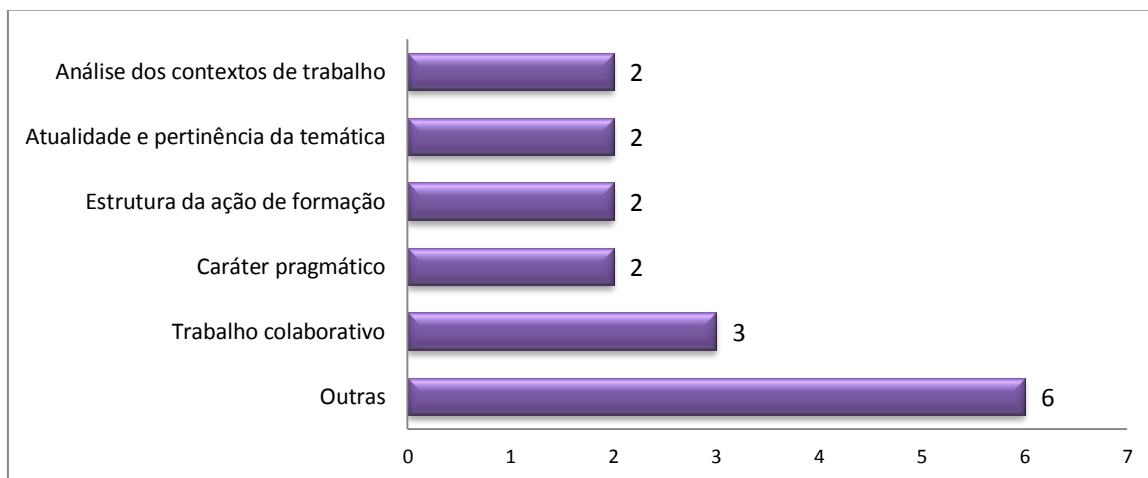


Gráfico 42 – Potencialidades do curso de formação

Como se pode depreender, o “trabalho colaborativo” desenvolvido ao longo desta ação de formação constitui, na perspetiva das professoras, a sua principal potencialidade. Duas delas, PI3 e CF1, indicaram “*trabalhar em grupo*” como resposta à pergunta “O que mais gostei foi” do questionário de avaliação do curso de formação, e, em ambos os casos, devido à “*partilha*” (“*de conhecimentos e experiências*” para PI3; e “*de opiniões*” para CF1), valorizando esta estratégia de trabalho, o que vai ao encontro de um dos fatores de DPD mencionados na secção anterior, a *colaboração*, e da polifonia associada, nos discursos teóricos, ao DPD (Avalos, 2011; Day, 2001; Villegas-Reimers, 2003).

Para além disso, com 2 UC cada, valorizam-se os seguintes aspetos do curso:

i) a “atualidade e pertinência da temática”, “*muito pertinente na escola actual*” [CF1-ACF], permitindo “*a reflexão duma realidade cada vez mais presente nas escolas*” [PI3-ACF];

ii) a “estrutura”, considerada coerente e “*bem estruturada*” [PI3-ACF], o que, mais uma vez, está em consonância com a avaliação presente na Tabela 29;

iii) o “caráter pragmático”, ou seja, o caráter prático e exequível das propostas de trabalho / formação, contrariando, por vezes, os próprios preconceitos das formandas em relação à proposta de formação (“*primitivamente pareceu-me muito técnica mas com o desenrolar das sessões tornou-se com um carácter mais pragmático*” - CF3-ACF);

iv) e a “análise dos contextos de trabalho”, um dos momentos de formação, sendo que duas professoras, PI2 e CF3, responderam à pergunta “O que mais gostei foi” do questionário de avaliação do curso com “*contacto com a realidade linguística da escola onde trabalho*”,

mentionando que, graças a este trabalho prático, ficaram a “*conhecer o número de alunos estrangeiros que (...) frequentam*” [CF3-ACF] a escola onde exercem a sua atividade profissional, o que os levou a refletir de forma mais séria sobre esta realidade e os desafios que lhe estão subjacentes: “*tendo consciência da sua existência ainda não tinha reflectido sobre o assunto*” [PI2-ACF].

Finalmente surgem as seguintes potencialidades, mencionadas cada uma por apenas uma professora:

i) o “caráter reflexivo da ação”, intrinsecamente ligado a um dos fatores de DPD mencionados na secção anterior (a “predisposição para se autoanalisar”, relacionada com a categoria *indivíduo* – cf. Canário, 2008; Schön, 1983, 1987; Villegas-Reimers, 2003), reconhecendo que “*será sempre de uma enorme utilidade para mim poder participar em acções que, tal como esta, me permitam reflectir sobre o meu papel enquanto professora de línguas*” [PI1-ACF];

ii) a “diversidade de material” disponibilizado e utilizado ao longo da ação, que permitiu aos formandos “*o contacto com informação variada*”, oriunda de “*documentos oficiais, estudos, relatórios, legislação...*” [CF2-ACF];

iii) o “*espírito de descoberta*” [PI1-ACF] que, na perspetiva de PI1, esteve subjacente às dinâmicas desta ação de formação;

iv) a “interação entre teoria e prática”, conseguida através da articulação de momentos “*de carácter mais teórico*” com outros “*de carácter mais prático*” [PI3-DBCF2];

v) o “*Portefólio Profissional*”, um dos instrumentos de formação e de recolha de dados utilizado, que foi considerado uma “*metodologia de trabalho (organização) (...) muito boa, contribuindo para uma maior autonomia e responsabilização do utilizador*” [CF2-ACF];

vi) e o “trabalho integrado das línguas”, que terá relembado, a esta professora em particular, que o Português é também uma língua e, para alguns alunos na nossa escola, pode ser inclusivamente LE: “*ao reduzir o meu ensino ao português esqueci que também ele era uma língua (para alguns estrangeira)*” [PI1-ACF].

Em suma, de acordo com estes resultados, as potencialidades identificadas pelas professoras nesta ação de formação remetem para os quatro grupos de fatores de DPD encontrados quer na revisão teórica (cf. Tabela 5), quer nas representações das professoras relativamente ao seu DPD (cf. Tabela 28): a *colaboração* (trabalho colaborativo); a *formação* (caráter pragmático; estrutura da ação; atualidade e pertinência da temática; interação entre teoria e prática; espírito de descoberta; diversidade de material); o *indivíduo* (trabalho integrado das línguas; *Portefólios Profissionais*; caráter reflexivo); e o *contexto* (análise dos contextos de trabalho).

Na perspetiva destas professoras, a “duração” do curso é um dos aspetos a melhorar em futuras implementações, considerando que “*a duração da acção foi insuficiente para tratar esta*

problemática”, o que originou “*pouca troca de opiniões e partilha de experiências*” [CF1-ACF]. Posto isto, importa aumentar a carga horária do curso: “*é necessário mais tempo para realizar um trabalho mais profundo*” [CF1-ACF]. O “horário” em que decorreu a ação constitui outro aspeto a repensar, na perspetiva de CF2, que considera que “*17:30h é muito cedo*” [CF2-ACF].

Para além destas questões relativas à gestão do tempo, foram ainda referidas outras fragilidades, relacionadas especificamente com recursos e atividades do curso de formação. No que concerne os recursos, uma das professoras afirmou não ter gostado de trabalhar com o *Blackboard*, porque “*não domino as novas tecnologias*” [CF1-ACF]. Quanto às atividades do curso de formação, uma outra referiu não ter apreciado o momento inicial da formação, que considerou “*confuso e entediante*” [PI3-ACF]; e outra confessou não se ter sentido “*à vontade*” no momento final da formação, em que se partilharam os produtos finais de cada grupo, porque considerava o trabalho do seu grupo “*muito pobre*” [CF2-ACF].

Em suma, trata-se de limitações essencialmente relacionadas com as dinâmicas da própria formação e com algumas fragilidades ao nível do próprio *indivíduo*-formando.

Quando refletem acerca das repercussões da frequência desta ação de formação no seu DPD, que, recordamos, todas reconheceram ter existido, as professoras mencionam:

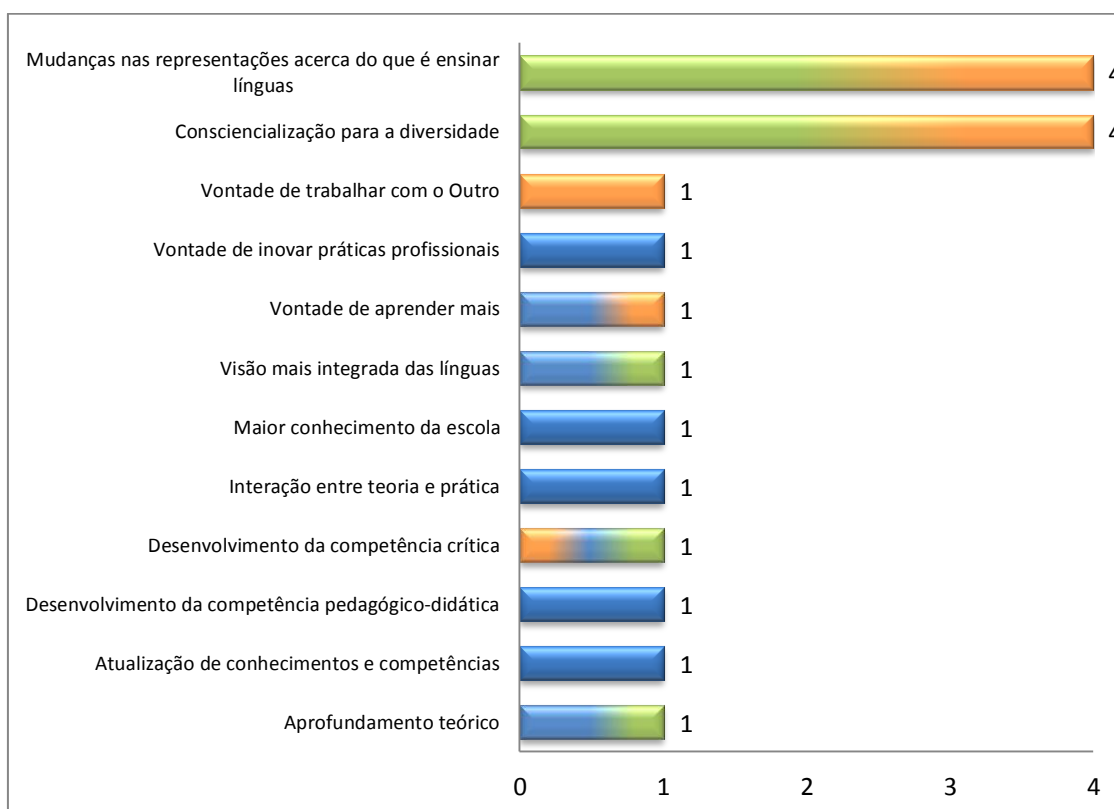


Gráfico 43 – Repercussões do curso de formação no DPD dos sujeitos

Uma das maiores repercussões refere-se a “mudanças nas representações acerca do que é ensinar línguas estrangeiras”, com 4 UC, mudanças estas que apontam para um afastamento gradual da conceção tradicional do ensino das línguas, mais associada à competência linguística e a uma visão instrumentalista da língua (conceção esta concebida como um dos principais constrangimentos à integração escolar da abordagem intercultural, na perspetiva destas nossas professoras – cf. Gráfico 21), e uma gradual aproximação à abordagem intercultural e a uma *didática das línguas e do plurilinguismo*. Na prática, estas mudanças parecem traduzir-se: no abandono de uma postura do ensino das línguas ‘anglocêntrica’ e na adoção de outra mais valorizadora do plurilinguismo (“*eu por acaso acho que se operou uma mudança em mim (...) eu achava que ensinava Inglês e era só aquele Inglês padrão agora não / agora eu acho que o comunicador intercultural tem que saber línguas e não necessariamente Inglês*” – CF1-EN); na consciencialização para a missão ética subjacente ao ensino de qualquer língua, conducente ao diálogo intercultural e à intercompreensão (“*passei a ter mais consciência ahm da importância ahm da língua como veículo de intercompreensão*” – CF2-EN); e no gradual afastamento de um ensino de línguas ‘obcecado’ pela competência linguística e pela perfeição e consequente aproximação à abordagem comunicativa e intercultural:

“eu tornei-me mais tolerante / através deste curso que fizemos mais tolerante em relação às línguas (...) mais tolerante porque ahm nós / ahm ao tomarmos consciência / que vivemos num mundo / em que / um mundo sem fronteiras um mundo globalizado / em que o essencial é nós entendermo-nos ahm entendermos e fazermos-nos entender ahm se calhar ahm o falar corretamente / gramaticalmente falando a língua / não é assim tão importante / o importante é comunicar” [CF1-EN].

Igualmente com 4 UC, as professoras apontam como uma repercussão importante da frequência deste curso a “consciencialização para a diversidade” linguística e cultural da sociedade portuguesa em geral e da escola em particular, assim como para os desafios que lhe estão subjacentes. Uma das professoras confessa que, até à frequência do curso, *"ainda não tinha pensado 'a sério' na nova realidade da escola portuguesa, com tantos estrangeiros a quem dar resposta"* [CF2-ACF], considerando que terá ficado *“mais sensibilizada para a situação difícil dos estrangeiros em Portugal”* [CF2-ACF]. Uma outra considera que este curso *"permitiu auscultar os problemas / dificuldades dos alunos estrangeiros face à língua portuguesa"* [CF3-ACF] e outra refere que, graças a isso, terá ficado *“mais sensibilizada para promover actividades com os [seus] alunos vindos de Leste...”* [CF1-ACF].

Outros tipos de repercussões da frequência deste curso de formação na sua CPD e, consequentemente, na sua IPD, são mencionados, a saber:

i) o “aprofundamento teórico”, nomeadamente no que concerne as políticas linguístico-educativas europeias em relação ao plurilinguismo e à interculturalidade (*"saber que*

existe uma grande preocupação nas altas instâncias europeias pelo sucesso do multiculturalismo e do plurilinguismo (...) uma Europa coesa e democrática é um belo cenário para o futuro" - CF2-ACF);

ii) a “atualização de conhecimentos e competências”, especificamente *"o auxílio em avivar conceitos adormecidos"* [PI1-ACF];

iii) o “desenvolvimento da competência crítica”, permitindo a adoção de uma *“postura questionante / mas aí mais perante a minha disciplina / a minha atitude enquanto professora”* [CF1-EN];

iv) o “desenvolvimento da competência pedagógico-didática”, especificamente no que se refere à *“definição e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem inovadoras e diferenciadas”* [PI3-ACF];

v) a “interação entre teoria e prática”, permitindo vislumbrar *“caminhos viáveis”* para colocar em prática *“pressupostos teóricos”* [PI1-DBCF2] que são, para a professora que os menciona, de difícil operacionalização;

vi) um “maior conhecimento da escola”, ou seja, *“da realidade da escola”* [CF1-ACF] onde a professora em questão desempenha a sua atividade profissional;

vii) a adoção de uma “visão mais integrada das línguas,” nomeadamente da parte de uma professora de Português, com formação em Português e línguas clássicas, que, inicialmente, estranhou estar a frequentar uma ação de formação com professoras de LE modernas (*“na hora pensei assim mas o que é que eu estou aqui a fazer e tal”* - CF3-EN), mas que, ao longo do percurso, se foi apercebendo de que fazia todo o sentido;

viii) a “vontade de aprender mais”, considerando que a ação permitiu abrir ‘portas’ e ‘janelas’, mas que compete a cada um investir num aprofundamento desse conhecimento (*“é o bom das ações de formação / nós refletimos sobre determinados assuntos e depois temos curiosidade em aprender mais”* - CF1-EN);

ix) a “vontade de inovar práticas profissionais”, alertando o sujeito em questão *“para a necessidade de desenvolver outras competências para poder lidar de forma eficaz com a multiculturalidade da escola”* [PI2-ACF];

x) e a “vontade de trabalhar com o Outro”, seja esse outro os seus alunos ou os colegas de grupo disciplinar (*"sinto-me muito mais receptiva a toda e qualquer proposta de reflexão e de trabalho junto dos alunos e do meu grupo disciplinar e, sobretudo, à diferença"* - PI1-ACF).

Atentemos, agora, no jogo de cores adotado no Gráfico 43, cores estas que remetem, no âmbito deste trabalho, para as dimensões da IPD, a relembrar: o laranja remete para *dimensão (inter)pessoal*; o azul para a *interventivo-curricular*; e o verde para a *político-social*. De acordo com o espectro de cores patente no gráfico, parece-nos que este curso de formação contribuiu de

forma harmoniosa para o desenvolvimento da IPD das professoras, pois, de acordo com os nossos resultados, 11 UC remetem para ganhos ao nível da *dimensão (inter)pessoal*; igualmente 11 UC remetem para repercussões relativas à *dimensão político-social*; e 9 UC referem-se a mais-valias ao nível da *dimensão interventivo-curricular*¹⁵³.

Por fim, importa salientar que estes ganhos percebidos vão ao encontro dos objetivos subjacentes ao curso de formação, que aqui relembremos: i) consciencializar para a diversidade linguística e cultural; ii) aprofundar e/ou atualizar conhecimento relativo a questões teóricas relacionadas com a diversidade e a educação intercultural e às orientações político-educativas (nacionais e transnacionais) referentes a esta questão; iii) refletir sobre as suas representações acerca da CCI e dos papéis e competências do professor de línguas num mundo de diversidade; iv) e refletir sobre as suas práticas profissionais e as dos seus contextos de trabalho (cf. Tabela 12). Trata-se, portanto, de ganhos que remetem ainda para os dois eixos de formação em torno dos quais organizámos esta proposta de formação em particular: o *eixo consciencializar para* (a diversidade, a abordagem plurilingue e intercultural do ensino das línguas, os princípios de uma *didática das línguas e do plurilinguismo...*); e o *eixo refletir sobre* (os seus contextos profissionais, a sua ação didática, o seu DPD...).

Em jeito de síntese...

De acordo com esta análise, as professoras que frequentaram o curso fazem dele uma avaliação bastante satisfatória, nomeadamente no que se refere à relação entre a formadora e as formandas, à pertinência e atualidade da temática, à estrutura da ação e à metodologia de avaliação adotada. O critério menos bem cotado prendeu-se com a contribuição da ação para o desenvolvimento de competências para lidar com a abordagem intercultural nos seus contextos profissionais, o que se pode dever, na nossa perspetiva, à natureza informativa / teórica e reflexiva do curso, que não privilegiou, ao contrário da oficina, o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas para trabalhar com esta questão em contexto de sala de aula.

No que diz respeito às potencialidades do curso de formação, tendem a valorizar o trabalho colaborativo, o que se articula com o fator *colaboração* do DPD. Para além disso, as professoras voltam a mencionar alguns aspetos relativos à própria proposta de formação, tais como a atualidade e pertinência da temática, a estrutura da ação de formação, o seu carácter pragmático e a atividade de carácter mais prático proposta, a análise da realidade dos contextos profissionais.

¹⁵³ Nesta análise estatística, contamos em duplicado ou triplicado as repercussões que se associam a mais do que uma dimensão da IPD, o que explica que a 18 UC efetivas corresponda uma distribuição de 31 UC pelas três dimensões da IPD.

Quanto aos constrangimentos, as suas respostas dividem-se por questões relativas à gestão do tempo (duração e horário da formação) e à própria orgânica da proposta de formação (o momento inicial, o momento de apresentação do produto final e o recurso à plataforma *Blackboard*).

Finalmente, no que se refere aos ganhos, consideramos existir um equilíbrio no que diz respeito às repercussões da frequência do curso no desenvolvimento da sua IPD, sendo que os dois maiores ganhos, de acordo com as vozes das formandas, se relacionam com a consciencialização para a diversidade e com a mudança nas representações acerca do que é ensinar línguas, ambos relacionados com os dois eixos de formação que privilegiámos na organização deste curso, *consciencializar para e refletir sobre*.

Oficina de formação “O professor de línguas intercultural: do mundo virtual ao contexto escolar”:

No que diz respeito à oficina de formação, à semelhança do que aconteceu com o curso, também aqui as professoras, no geral, fazem uma avaliação bastante positiva: todas consideram que correspondeu às suas expectativas, assim como que contribuiu para o seu DPD.

No que se refere a aspetos particulares da organização da própria oficina, as formandas também tenderam a avaliá-los de forma bastante satisfatória, tal como ilustra a tabela abaixo:

Critérios de avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Satisfaz Bastante
A temática da ação é pertinente				6
Os temas/conteúdos abordados foram do seu interesse			3	3
A estrutura da ação foi coerente			1	5
A gestão do tempo foi adequada			2	4
Os objetivos propostos foram cumpridos			3	3
As atividades / estratégias foram produtivas			1	5
Houve articulação entre os objetivos e as atividades/estratégias de formação			1	5
Os materiais apresentados foram adequados ao tratamento da temática			1	5
A metodologia de avaliação adotada foi adequada			1	5
A ação proporcionou uma coconstrução ativa de conhecimentos sobre a temática				6
A ação permitiu desenvolver competências para lidar com esta temática em contextos curriculares e/ou extracurriculares			3	3
A relação pedagógica entre formadoras e formandas foi positiva				6

Tabela 30 - Avaliação da Oficina de Formação

Como se pode depreender, a totalidade das professoras avalia de forma bastante satisfatória a pertinência da temática; o seu carácter socioconstrutivista (mencionado na secção anterior como um

dos fatores de DPD); e a relação pedagógica entre formadora e formandas. Todos os outros descritores são avaliados ou com “satisfaz” ou com “satisfaz bastante”, incluindo o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade nos seus contextos profissionais (o aspeto menos cotado na avaliação do curso).

Os conceitos associados à ação de formação pelas professoras foram os seguintes:

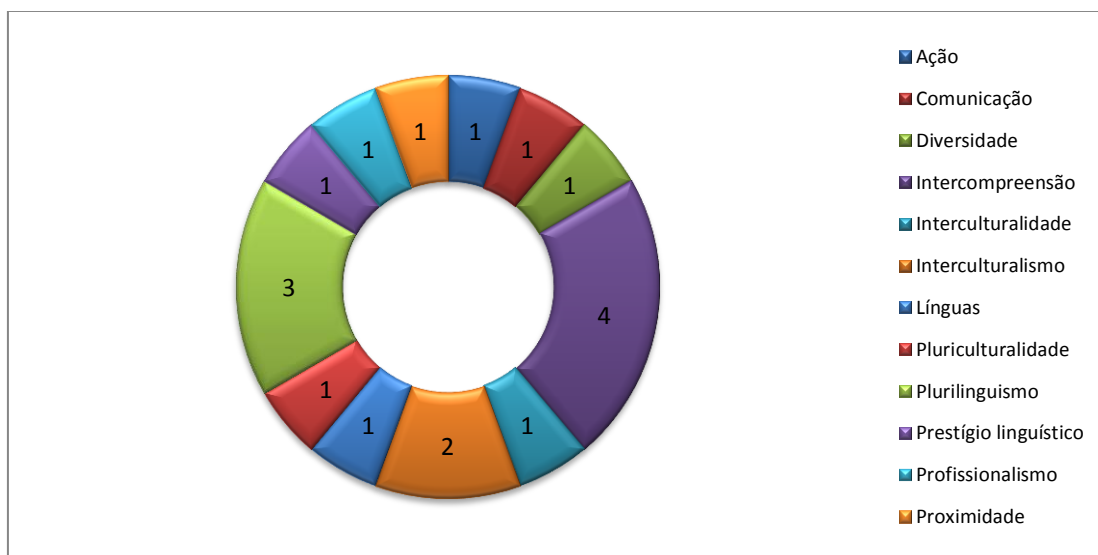


Gráfico 44 - Palavras associadas à oficina de formação pelas professoras

Trata-se de um conjunto menos numeroso de conceitos, relativamente ao curso de formação (cf. Gráfico 41). Além de integrar conceitos próprios da abordagem intercultural (plurilinguismo, intercompreensão, interculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, diversidade), integra outros mais ligados à própria experiência de formação, tais como: ação, línguas, comunicação, proximidade e prestígio linguístico (este último conceito está diretamente relacionado com o tema de um dos projetos de ação desenvolvidos).

Quanto às potencialidades inerentes à proposta de formação, as professoras enumeraram um conjunto de oito mais-valias, representadas no gráfico que se segue:

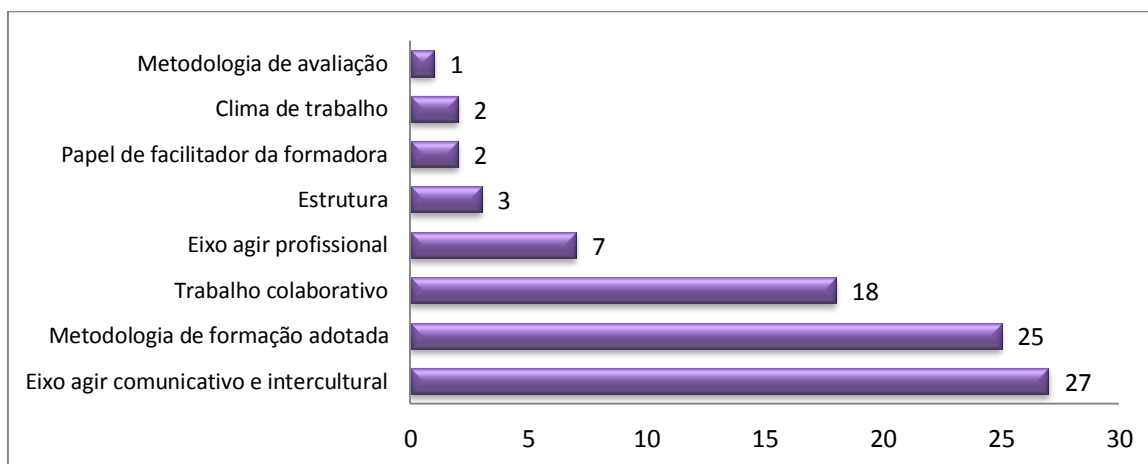


Gráfico 45 - Potencialidades da oficina de formação

As atividades relacionadas com o eixo de formação *agir comunicativo e intercultural*, que consistiu na participação numa sessão de formação *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão na plataforma *Galanet*, revelou-se a grande potencialidade da proposta de formação. Este sucesso parece dever-se essencialmente ao seu carácter inovador: “*é a primeira vez que estou numa coisa destas*” [OF2-DBOF1]; “*desconhecia esta modalidade de formação pessoal e profissional*” [OF3-DBOF7]; “*esta nova e interessantíssima experiência*” [PI2-GF]. A participação nesta sessão da plataforma *Galanet* proporcionou a oportunidade de utilizar, pela primeira vez, ferramentas de comunicação *on-line*, como os *chats* e os *fóruns* de discussão, permitindo-lhes um maior conhecimento das potencialidades da Internet como meio de comunicação:

“A minha experiência de formação, nesta primeira fase, tem sido de aprendizagem sobretudo (...) sobre o potencial que este recurso – Internet – proporciona, enquanto meio de comunicação. Como já atrás tinha afirmado, nunca, até à data tinha participado em chats ou forums” [OF2-DBOF3].

A par deste carácter inovador e das mais-valias relacionadas com o desenvolvimento de competências digitais, as professoras consideraram que o facto da plataforma lhes permitir contactar com pessoas de diferentes línguas e culturas foi igualmente bastante enriquecedor, levando-as a acreditar que “*afinal o plurilinguismo é possível*” [OF2-GF] e, inclusivamente, potenciando o desenvolvimento da sua CCI:

“achei interessante este tipo de comunicação com pessoas de todo o mundo, porque apesar de sermos de culturas diferentes, todos comunicámos sem problemas. Foi engraçado, aprendi coisas sobre o mundo dos outros, sobre os outros; houve momentos de humor e de trabalho, houve troca e partilha. Gostei!” [OF1-DBOF6].

Tratou-se, portanto, de uma experiência “*muito proveitosa para a (...) formação pessoal e profissional*” [OF1-DBOF7], “*pelo acumular de experiências úteis enquanto cidadã europeia e do mundo, resultantes das várias interações, e pelas reflexões e potenciais alterações que a experiência trará à (...) prática docente*” [OF3-DBOF2]. Em suma, a plataforma funcionou como

“um espaço interactivo onde todos se sentiram cómodos na realização das tarefas das diferentes fases (desde o quebrar do gelo até à criação do dossier de imprensa), bem como em todo o processo de comunicação e discussão dos diferentes temas propostos: fóruns, chats e e-mails. Efectivamente, funcionou como uma oficina/atelier de línguas com diferentes ferramentas e recursos com o objectivo de desenvolver competências de intercompreensão” [OF3-DBOF6].

De acordo com os nossos resultados, a “*metodologia da acção*” [PI3-AOF], no geral, constituiu a segunda grande potencialidade da oficina, o que remete para o carácter acional e reflexivo da ação, por um lado, e para as dinâmicas de informação-experimentação-reflexão inerentes à ação, por outro. Para uma das professoras, esta terá sido a experiência de formação mais acional que, até ao momento, teria frequentado: “*daquilo que eu me lembro a que nós fizemos foi*

(...) a mais prática / foi a mais é foi o fazer o **learn by doing**” [OF3-EN]. Esta foi, portanto, uma oportunidade de *aprender a fazer fazendo*, dentro dos pressupostos da abordagem acional (Conselho da Europa, 2002, 2009; Cavalli et al., 2009; Delors et al., 2000):

“é uma oportunidade de trabalhar esta competência em ambiente real. Portanto, espero experimentar, testar, avaliar como posso usar a minha capacidade de intercompreensão por um lado (...). Espero poder aplicar na aula estratégias de intercompreensão, fruto da minha experiência nesta ação de formação” [OF1-DBOF2].

Em suma, nesta oficina *"trabalhou-se, desenvolveram-se projectos"* [OF2-AOF], aliando-se dois momentos importantes, na perspectiva das formandas, para o DPD: *“o primeiro momento interessante é pensar sobre, mas há também um segundo momento interessante: experimentar, ver como resulta”* [PI3-DI]. Posto isto, o carácter reflexivo da oficina também é percecionado como uma das suas potencialidades, visto ter permitido *“a reflexão sobre o desempenho profissional”* [OF3-AOF], nomeadamente sobre *“o modo como assumimos o papel de professores de línguas”* [OF3-DBOF7]. Por outro lado, *“as várias reflexões que fomos fazendo ao longo desta oficina de formação favoreceram novas perspectivas sobre a intercompreensão, o plurilinguismo e o multiculturalismo”* [PI3-DBOF4]. Tal como na avaliação que fizeram do curso, as professoras reconhecem as mais-valias da reflexão para o seu crescimento profissional, à imagem da conceção do professor como prático-reflexivo, enfatizada, por exemplo, por Canário (2008), Schön (1983, 1987) e Villegas-Reimers (2003).

Tal como já constatámos em outros estudos exploratórios sobre esta oficina, as professoras parecem valorizar essencialmente o equilíbrio conseguido, na proposta de formação, entre os momentos de aprofundamento teórico, de experimentação e de reflexão, ou seja, as dinâmicas de informação-experimentação-reflexão (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b, 2013):

“obviamente que teve aquela parte de entender conceitos mas não foi extremamente alongada nem massacrante no sentido de estarmos sempre a ler as mesmas coisas ou sobre as mesmas coisas / e teve uma forte componente de aplicação / de experimentação / não é? e de reflexão sobre essa experimentação / porque eu acho que essa é que é a parte mais interessante / é nós termos a oportunidade de operacionalizar aquilo que estamos a aprender / e verificar até que ponto aquilo se adequa ou não / de que maneira é que se pode reformular não é? / fazer então a avaliação da / e depois ver que ganhos é que nós tivemos com isso / que horizontes é que nos abriu porque eu acho que é MAIS é mais pela parte experimental” [OF3-EN].

Na perspetiva destas professoras, estes três momentos da formação são igualmente pertinentes para se conseguir um DPD sustentável:

“aprendo vendo, lendo, pensando, fazendo, actuando... A formação faz para mim muito mais sentido se proporcionar estas maneiras de aprender. Foi o caso! Vivemos episódios de intercompreensão, experienciamos momentos de comunicação intercultural, pensámos e decidimos sobre um projecto, pesquisámos e construímos

documentos, movimentámo-nos em ambiente virtual, fizemos, reflectimos...”
[OF2-DBOF7].

Tal como no curso, também na oficina de formação o “trabalho colaborativo” é considerado uma das principais potencialidades. Neste caso, as professoras referiram-se tanto às dinâmicas de trabalho colaborativo presencial, nomeadamente no âmbito do eixo *agir profissional*, como às dinâmicas de trabalho colaborativo *on-line*, no âmbito do eixo *agir comunicativo e intercultural*: “*quero deixar aqui um voto de apreço às minhas colegas de formação – presenciais e galaneteanas (...) pela partilha de conhecimentos e experiência e por toda a dinâmica intercultural, interpessoal e profissional que daí resultou*” [OF3-DBOF7]. Mais uma vez, reconhecem que “*trabalhar em grupo*” “*é sempre um momento enriquecedor*” [PI2-AOF] e que “*é com a partilha que aprendemos*” [PI3-AOF], numa clara alusão à visão polifónica e socioconstrutivista do DPD a que nos referimos atrás (Avalos, 2011; Day, 2001; De Carlo, 2010; Estrela, 2010; Gonçalves, 2011).

O eixo *agir profissional*, em que as formandas foram convidados a desenvolver, em grupo, pequenos projetos de ação a implementar nos seus contextos profissionais com vista ao desenvolvimento da CCI nos seus alunos, foi também eleito como uma das principais potencialidades desta oficina de formação. Com efeito, as atividades propostas no âmbito deste eixo de formação foram,

“simultaneamente, uma experiência estimulante – no sentido em que [os] obriga a desviar-[se] do (...) percurso habitual, debatendo-[se] com novos desafios de reflexão e de acção – e uma experiência, de certo modo, atribulada, pela falta de experiência no domínio deste tipo de projecto” [OF3-DBOF4].

O mais interessante parece ter sido precisamente a implementação destes projetos de ação: “*o mais importante para nós foi arquitetar, desenhar e criar os instrumentos. (...) pensar / desenhar estratégias diferentes, viradas para a educação para a cidadania, para a competência plurilingue, isso é que nos deu gozo...*” [OF2-DI]; “*foi um trabalho de parceria revigorante e estimulante que alargou os meus horizontes e me permitiu partilhar com as outras colegas as experiências por elas desenvolvidas*” [PI3-DBOF4].

Com 3 UC, a “estrutura da ação de formação” é apontada como outra das suas potencialidades, à semelhança do que já tinha acontecido em relação ao curso de formação: “*a maneira como as sessões estão organizadas em termos de tópicos a tratar, tem contribuído grandemente para que o meu entendimento acerca do que é a intercompreensão seja cada vez maior*” [OF2-DBOF3].

O “clima de trabalho” constituiu, para algumas formandas, outra das suas grandes potencialidades: “*o clima de trabalho desta oficina de formação foi ótimo o que facilitou e favoreceu o desenvolvimento do trabalho*” [PI3-DBOF4]. Foi igualmente referido o *papel de gestor*

/ *facilitador* assumido pela formadora, que manifestou “*disponibilidade e grande capacidade de coordenação*” [PI2-DBOF3], conseguindo fazer “*uma boa orientação e gestão do grupo presencial e do grupo on-line*” [OF1-DBOF6].

Por fim, uma professora referiu a “*metodologia (...) de avaliação*” [PI3-AOF] como uma das potencialidades da oficina.

Quanto às fragilidades desta proposta de formação, são mencionadas as seguintes:



Gráfico 46 - Fragilidades da oficina de formação

De acordo com os nossos resultados, o aspeto menos bem conseguido relaciona-se com a “*gestão do tempo*”. Privilegiar uma abordagem acional e reflexiva, em detrimento de uma transmissiva / tradicional, exige um maior empenho e implicação ativa dos formandos no seu DPD, o que requiere, naturalmente, mais tempo para dedicar às dinâmicas de formação. Num mundo acelerado como este em que vivemos, e desempenhando estas professoras múltiplos papéis no seu dia-a-dia, isto colocou, naturalmente, alguns constrangimentos ao nível da própria gestão do tempo e das prioridades, levando-as a sentir com premência “*a pressão do tempo*” [OF2-AOF] e dificuldade em “*arranjar tempo para trabalhar*” [PI3-DBOF3]. Esta angústia parece ter afetado principalmente as atividades ligadas ao eixo *agir profissional*, nomeadamente “*o desenvolvimento do projecto de forma mais sustentada, reflectida e produtiva*” [OF3-DBOF4]:

“preocupa-me a gestão do tempo necessário para a implementação do projecto em articulação com a actividade lectiva regular e o calendário de avaliação dos alunos nesta fase do período lectivo. Também me causa alguma ansiedade o pouco tempo que sobra para a análise dos dados e conclusão do projecto de investigação” [OF3-DBOF5].

Uma outra professora considera que o ritmo acelerado da formação constituiu também uma fragilidade, o que fez com que sentisse “*alguma dificuldade em acompanhar o ritmo reactivo esperado pela formadora nas várias sessões, não porque não entenda o que me é pedido, mas porque reflectir e agir sobre um tema, com algum cariz de novidade nestes moldes, leva o seu tempo*” [OF3-DBOF3]. Na nossa perspetiva, esta crítica vai ao encontro da questão do *gestão do tempo*, em particular ao respeito pelo ritmo de aprendizagem dos formandos que, de acordo com os

dados analisados a propósito da sua caracterização profissional (cf. secção 4.1.1. Perfil Profissional), é um ritmo lento, que exige parar para pensar e refletir acerca do ‘que les passa’, nas palavras de Larrosa Bondía (2002). OF2 mencionou ainda que a “*incompatibilidade de horários das professoras que constituem o nosso grupo*” [OF2-DBOF5] constituiu outro constrangimento no desenvolvimento dos projetos de ação, constrangimento este que contribuiu também para a dificuldade em gerir o tempo, a principal fragilidade associada à oficina.

A “falta de pática no trabalho da CCI em sala de aula” revelou-se outro constrangimento, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento dos projetos de ação, tal como atestam as palavras que se seguem:

“o facto de não trabalhar, de forma explícita, a competência de intercompreensão nas aulas, cria alguns obstáculos na procura dos recursos adequados e na construção dos materiais para os explorar... Este processo seria, com certeza, mais rápido se houvesse já algum treino relativamente a estas práticas em sala de aula” [OF2-DBOF5].

Ainda em relação ao desenvolvimento dos projetos de ação, uma das professoras receia que a hipotética “falta de preparação dos alunos” para lidar com a diversidade linguística e cultural se possa configurar como um constrangimento:

“receio, ainda, que as actividades escolhidas para a avaliação da competência de intercompreensão dos alunos falhem o seu propósito, caso aqueles (tendo em conta a sua faixa etária) não sejam capazes de mobilizar as suas capacidades de reflexão para avaliarem o que fizeram e as mais-valias dessas actividades para a melhoria da aprendizagem das línguas em geral” [OF3-DBOF4].

Outra fragilidade identificada prende-se com “*momentos, por vezes repetitivos*”, nomeadamente no que se refere aos “*muitos momentos de reflexão*” [OF1-AOF]. Para esta professora, em próximas implementações desta oficina, dever-se-á rever este aspeto e “*variar temas; procurar outros temas*” [OF1-AOF].

No que se refere aos ganhos, as professoras reconheceram repercussões da frequência desta oficina a vários níveis, tal como ilustra o Gráfico 47, salientando, contudo, o “desenvolvimento da competência científica”, a “vontade de inovar práticas profissionais” e o “desenvolvimento da competência digital”. Importa referir que estes dois últimos aspetos integravam os seus planos de DPD, mencionados a propósito da análise das suas representações relativamente ao ‘*ideal self*’ (cf. Gráfico 8).

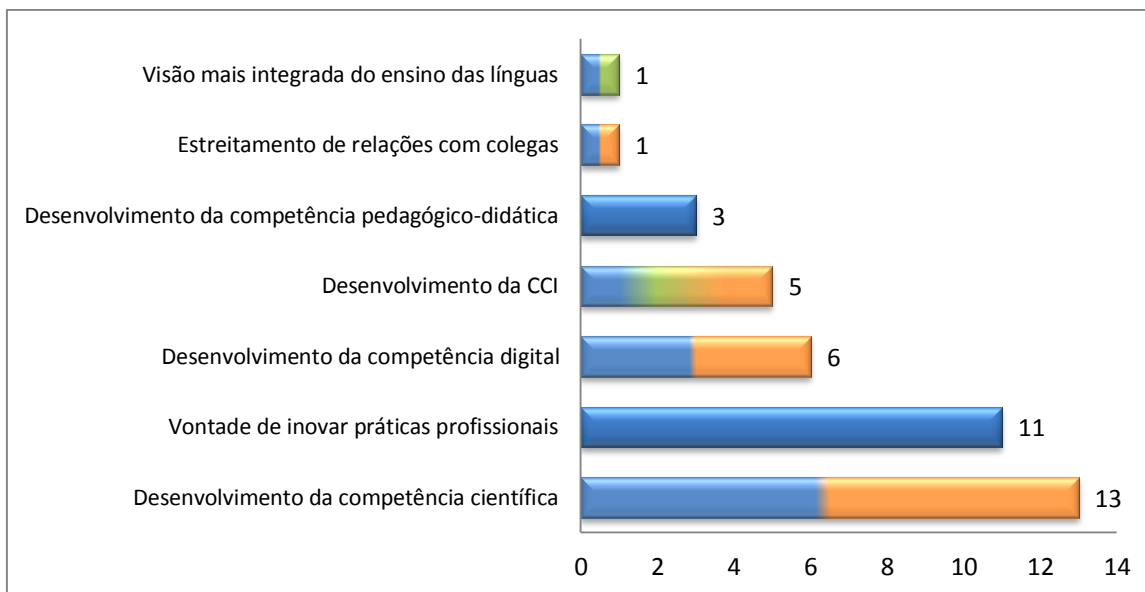


Gráfico 47 - Repercussões da oficina de formação no DPD dos sujeitos

O “desenvolvimento da sua competência científica” destaca-se como sendo o principal ganho que as professoras reconhecem na frequência desta oficina, em particular no que se refere ao aprofundamento dos conhecimentos relativos aos conceitos-chave de uma didática da diversidade e do plurilinguismo:

“É verdade que os documentos orientadores do ensino das línguas definem ‘competência plurilingue e pluricultural’, perspectivando a aprendizagem como uma construção desta competência. No entanto, materializar esta intenção é difícil, sobretudo porque não possuímos dela um entendimento, de facto. Esta formação veio dar um grande contributo neste sentido pelas reflexões que proporcionou, pelas situações de comunicação havidas (chats, fórum), pelos projectos desenvolvidos” [OF2-DBOF6].

Assim, esta foi uma oportunidade para reavivar “*aprendizagens feitas*” [OF2-AOF] anteriormente e para atualizar “*alguns conceitos*” [OF1-AOF], assim como para “*alargar horizontes*” [OF3-AOF], conseguir uma “*consciência mais formada sobre a intercompreensão, a interculturalidade*” [OF2-DBOF6], graças ao “*acesso a definições teóricas que explicam e esclarecem com maior rigor noções essenciais a um professor do século XXI*” [PI3-DBOF2]. Em suma, abriu “*portas*”, alargou “*horizontes*”, permitindo aos nossos sujeitos crescer “*pessoal e profissionalmente*” [PI3-AOF]. Por outro lado, graças ao desenvolvimento, em grupo, dos projetos de ação, esta experiência permitiu desenvolver competências para “*participar noutras práticas de investigação*” [OF3-DBOF4].

A “vontade de inovar práticas profissionais” surge como o segundo principal ganho da frequência desta ação de formação. Na perspetiva das formandas, a oportunidade de experimentar outras formas de fazer acabou por relembrar “*que é preciso continuar a experimentar outras aulas,*

outros recursos, a arriscar metodologicamente” [OF2-DBOF7], o que é muitas vezes esquecido no ‘corre-corre’ da prática diária:

“a nossa prática diária é tão tão tão a correr / que / que é tão / não sei bem explicar / mas nós temos esse terrível defeito de acomodar (...) sei o que é a competência de comunicação plurilingue e pluricultural / ahm ahm competência de intercompreensão / sei porque (...) já li / e já pensei e já refleti / portanto tenho alguma consciência / e portanto ahm se eu sei isso tenho toda a legitimidade para ir fazendo nas aulas mas esqueço-me / de vez em quando / esqueço-me / e então temos este terrível defeito de voltar ao primeiro curso não é? / ao mais fácil / ahm e nesse aspeto a ahm a oficina que nós frequentámos veio-me lembrar atenção / atenção / que é preciso / fazer isto também / é preciso levar isto para a aula / é preciso pensar as aulas também desta maneira (...) portanto eu acho que só por isso / frequentar uma ação de formação e só por isso ganhar outra vez vontade de fazer vale a pena (...) isso tudo veio lembrar que é preciso (...) o professor de línguas ser também / desenvolver também esta competência” [OF2-EN].

Esta “vontade de fazer diferente” [OF2-DBOF6] está relacionada com a vontade de contemplar a abordagem intercultural nas suas práticas profissionais, tal como atestam as seguintes palavras:

“Fez-me pensar e reflectir em como os cenários de comunicação intercultural e plurilingue devem ser permanentemente contemplados nas planificações da aula de língua, obrigando-nos, a nós professores, a pensar estratégias no âmbito das várias dimensões da aprendizagem das línguas mais consentâneas com as exigências deste mundo global que se desenvolve, cada vez mais, na esfera da multiculturalidade” [OF3-DBOF7].

Em suma, esta experiência de formação parece ter sido vivida como “uma lufada de ar fresco” que terá motivado “para uma forma diferente de trabalhar com os alunos o ensino/aprendizagem da língua estrangeira” [PI2-DBOF3].

O “desenvolvimento da competência digital” consistiu noutra importante repercussão da frequência desta oficina de formação, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de “competências no uso das TIC” [OF2-DBOF6], em particular “competências de comunicação online” [OF1-DBOF7], potenciado pela participação na sessão de formação na plataforma *Galanet*, no âmbito do eixo *agir comunicativo e intercultural*. Para as professoras, esta oficina foi uma mais-valia, nomeadamente por lhes ter proporcionado “o desenvolvimento de competências, urgentes também, para a construção do perfil do professor intercultural da sociedade da informação e do conhecimento” [OF2-DBOF7]. Segundo as palavras de uma delas, “o facto de ter agido e interagido na plataforma faz com que saia mais auto-confiante, mais informada e com um à-vontade maior para me movimentar neste tipo de ambiente e usar este recurso com os alunos” [OF2-DBOF6]. Estes ganhos vão ao encontro dos planos que traçaram para o seu DPD (cf. secção 4.1.1. Perfil Profissional), em que a *competência digital* constava das suas prioridades de formação.

O “desenvolvimento da CCI” (um dos objetivos de formação da oficina) surge também como um dos ganhos inerentes à participação nesta oficina, muito em parte graças às atividades propostas no âmbito do eixo *agir comunicativo e intercultural*, em que as formandas foram colocadas em situações de comunicação exolingue e intercultural com o intuito de desenvolverem esta competência comunicativa, comunicando:

“o trabalho a desenvolver na plataforma Galanet virá, de certeza, permitir desenvolver esta forma de comunicação com os outros, facilitando a comunicação global e a partilha linguística e cultural com os outros. Com isto só poderemos melhorar as capacidades comunicativas humanas e enriquecermo-nos individual com os outros” [PI3-DBOF1].

A ação de formação também terá permitido tomar uma maior consciência da dimensão ética associada a esta competência e do “*carácter urgente*” [OF2-DBOF7] de que o seu desenvolvimento se reveste:

“a consciência do valor político educativo do conceito de competência de comunicação intercultural ahm eu só adquiri depois / depois ao longo depois desse processo todo porque (...) antes desta reflexão e deste trabalho conjunto que fizemos / nunca me passaria pela cabeça / essa consciência não existia em mim / eu tinha experiências de comunicação intercultural / ahm provocadas ou não ou espontâneas / mas nunca / nunca as pensei de forma tão refletida e nunca lhes atribuí um valor / um valor no sentido ahm destacado um valor destacado não é? não quer dizer que não achasse que fosse importante” [OF3-EN].

O “desenvolvimento da competência pedagógico-didática”, ou, nas palavras das professoras, o “*desenvolvimento de competências no tratamento desta temática [a interculturalidade] em sala de aula*” [OF2-AOF], foi outra das mais-valias desta oficina, nomeadamente para aquelas docentes que, empiricamente, já trabalhavam o plurilinguismo e a interculturalidade nas suas práticas pedagógico-didáticas: “*aquilo que eu comecei a fazer antes / no fundo / continuo a fazer e a tua ação / veio reforçar isso*” [OF1-EN]. No fundo, esta ação permitiu consciencializar “*estratégias de aprendizagem das línguas*” [OF1-DBOF7] já utilizadas empiricamente, sustentando-as quer teoricamente, quer didaticamente, o que poderá ajudar a dar o ‘salto’ entre um trabalho empírico destas questões da diversidade e da interculturalidade nos seus contextos profissionais (que uns consideram uma mais-valia, mas outros consideram ser um constrangimento a uma efetiva integração da abordagem intercultural em contexto escolar – cf. secção 4.2.2. Da integração da abordagem em contexto escolar) para um trabalho sistemático, consciente e consistente.

Com apenas 1 UC, ainda identificámos os seguintes ganhos:

i) o “estreitamento de relações com colegas” devido às dinâmicas de trabalho em equipa que estiveram subjacentes à organização desta oficina de formação, que permitiu às professoras conhecerem-se “*melhor*”, partilharem “*inquietações e satisfações*”, aprenderem “*com o outro*”, ou seja, estreitarem “*relações*”, o que “*é sempre uma mais-valia*” [OF2-DBOF6];

ii) a adoção de uma “visão mais integrada do ensino das línguas”, dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, que, para PI1, “se converterá numa maior atenção a outras línguas” e na abertura para “gizar outras formas de as chamar [às outras línguas] até à aula” [PI1-DBOF2] da língua que constitui o seu objeto de ensino/aprendizagem.

De uma maneira geral, podemos afirmar que a maior parte das repercussões da oficina mencionadas se situam ao nível da *dimensão interventivo-curricular* da IPD, nomeadamente no que se refere a aspetos direta ou indiretamente relacionados com a *competência pedagógico-didática* destas professoras para lidar com a diversidade linguística e cultural em contextos de sala de aula. Esta tendência é facilmente constatada no Gráfico 47, nomeadamente através do predomínio da cor que, no âmbito deste capítulo, tendemos a associar à *dimensão interventivo-curricular*: o azul. Trata-se de uma tendência que vai ao encontro quer de um dos objetivos inerentes a esta proposta de formação (inovar e sustentar práticas profissionais), quer dos projetos de DPD desenvolvidos por estas professoras, que colocam a *competência pedagógico-didática* na frente das suas prioridades formativas, assim como a *competência digital* (cf. Gráfico 8), outra das competências que as professoras consideram ter desenvolvido ao longo desta oficina. Por estes motivos, parece-nos que se confirma o facto desta ação de formação ter ido ao encontro das expectativas dos nossos sujeitos.

Em jeito de síntese...

De acordo com as vozes das professoras que frequentaram a oficina de formação, esta proposta de formação correu, globalmente, muito bem, nomeadamente no que se refere à pertinência da temática em foco, ao carácter socioconstrutivo e ativo da construção de conhecimentos proporcionada e à relação pedagógica entre formadora e formandas. Além disso, foram unânimes em afirmar que a ação correspondeu às suas expectativas e contribuiu para o seu DPD.

Relativamente às potencialidades da proposta de formação, as formandas tendem a valorizar a metodologia de formação adotada, de natureza acional e reflexiva e que assenta em dinâmicas de informação-experimentação-reflexão, dentro dos pressupostos de um paradigma acional do DPD. Da matriz formativa da oficina, destacam-se dois dos eixos de formação que se relacionam intimamente com estas dinâmicas acionais, a saber: o eixo *agir comunicativo e intercultural* e o eixo *agir profissional*. O *trabalho colaborativo* foi outro aspeto bastante valorizado nesta oficina, à semelhança do que tinha já acontecido na avaliação feita a propósito do curso de formação.

No que se refere aos constrangimentos, é enfatizada, uma vez mais, a *gestão do tempo*, que, apesar de longo (40h presenciais e 10h em trabalho autônomo), parece ter-se revelado insuficiente para tratar com maior profundidade este tema, dado o seu caráter inovador.

Por fim, esta oficina parece ter contribuído para o desenvolvimento da *dimensão interventivo-curricular* da IPD das professoras, nomeadamente no que se refere à vontade de inovar práticas profissionais e ao aprofundamento teórico de questões relacionadas especificamente com a abordagem intercultural. Enfatizam ainda o contributo desta experiência de formação para o desenvolvimento da *competência digital*. Trata-se de ganhos que se coadunam com os projetos de DPD partilhados connosco a propósito das suas representações acerca do *'ideal self'* (cf. Gráfico 8), que apontam, no nosso entendimento, para uma conceção ainda bastante tradicional do professor de línguas, cuja ação profissional se parece circunscrever ao espaço da sala de aula (Bastos & Araújo e Sá, 2013).

O Plano Integral de Formação:

Importa relembrar que houve um grupo constituído por três professoras que frequentou na íntegra a proposta de formação e que, apesar das suas perceções em relação à experiência de formação estarem maioritariamente ligadas ou ao curso de formação, ou à oficina, em particular, por vezes estas professoras têm dificuldade em distinguir com clareza o que se deve às dinâmicas do curso e às dinâmicas da oficina. Tal aconteceu especificamente durante as “entrevistas narrativas e de confrontação”, durante as quais refletiram acerca dos ganhos que a frequência da nossa proposta de formação, no geral, lhes proporcionou, destacando o “desenvolvimento da competência científica” (4 UC), o “desenvolvimento da CCI” (1 UC) e o “desenvolvimento da competência pedagógico-didática” (1 UC).

Para estas três formandas, a frequência do plano integral de formação parece ter contribuído essencialmente para o aprofundamento teórico (parte integrante da *competência científica*), nomeadamente de questões relacionadas diretamente com a abordagem intercultural no ensino das línguas: “*se não tivesse lido nada sobre interculturalidade multiculturalismo (...) se calhar eu não atuava com eles não reagia e não lhes dava os conselhos que dou da mesma forma que dou neste momento / ahm porque esse se calhar o meu saber seria muito mais espartilhado*” [PI1-EN]. Tal como se referiu a propósito das repercussões das dinâmicas de formação da oficina no DPD dos sujeitos, este aprofundamento teórico parece ter contribuído para um trabalho mais consciente e sistematizado das questões relacionadas com a diversidade, com o plurilinguismo e com a CCI nos seus contextos profissionais:

“é sempre bom quando nós decidimos ir para uma ação e de facto nos sentimos enriquecidos no fim e isso de facto foi o que aconteceu por que é que aconteceu? aconteceu porque conseguimos organizar perspetivar aprofundar arrumar equacionar conceitos que alguns deles se calhar estariam em nós mas mais ou menos difusamente / e portanto (...) o momento da reflexão e das várias reflexões (...) contribuiu de facto substancialmente para que nós pudéssemos / organizar mentalmente / os vários patamares de conhecimento e de os estruturar e os interligar os equacionar / para as boas práticas no fundo / em relação a esta questão” [PI3-EN].

Graças às dinâmicas reflexivas e práticas da nossa proposta de formação (nomeadamente da oficina), foi possível ainda desenvolver a CCI de uma das professoras (*“penso que aí [o que é que terá sido importante para desenvolver a CCI?] também teve alguma importância as ações de formação que realizei consigo”* - PI1-EN); assim como a *competência pedagógico-didática* de outra, permitindo-lhe sentir, aquando do momento da entrevista, uma maior segurança no trabalho da CCI em sala de aula:

“agora sei muito melhor / como é que vou preparar as coisas / porque sei exatamente os passos que tenho que dar / e o que é que vai acontecer a seguir / portanto deixou de ser uma coisa quase empírica ou absolutamente empírica para (...) mais segurança estruturação ahm mesmo as dúvidas que possam existir à procura de conhecimentos sobre elas é muito mais fácil porque temos a cabeça organizada estruturalmente / com os conceitos que foram esparzidos arrumados / percebidos (...) que nós já sabíamos que existiam mas não sabíamos bem se era assim se era assado” [PI3-EN].

Em jeito de síntese...

Os ganhos obtidos com a frequência do plano integral de formação, embora referentes às três dimensões da IPD, parecem estar, tal como os da oficina, mais ao nível da *dimensão interventivo-curricular*, nomeadamente no que se refere ao aprofundamento teórico de questões que alicerçam o trabalho da CCI em contexto de sala de aula. Na opinião das professoras, a frequência do plano de formação *O Professor Intercultural* foi importante para estruturar conhecimentos que serão uma mais-valia para lidar com a incerteza que os professores enfrentam diariamente nos seus contextos profissionais, um pouco à semelhança do que se espera que a formação académica faça:

“exatamente o que a faculdade lhe dá / não é? a faculdade dá-lhe organiza-lhe estrutura-lhe uma série de conhecimentos basilares / mas não ensina tudo (...) o que a prepara é estruturalmente (...) prepara-a estruturalmente para depois se organizar mediante as situações (...) acho que isso foi extremamente importante nesse aspeto” [PI3-EN].

4.4.2. Das sugestões / recomendações para a formação de professores

Ao longo dos discursos das professoras que analisámos no âmbito deste estudo, fomos encontrando algumas sugestões diretas para a formação de professores para a educação intercultural, isto apesar de, em momento algum, terem sido questionados nesse sentido. No gráfico abaixo, apresentamos os caminhos que são abertos:

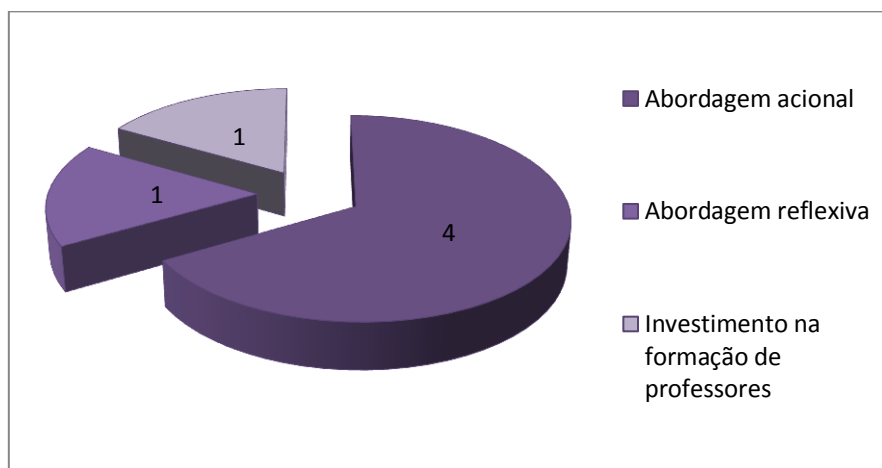


Gráfico 48 – Sugestões dos sujeitos para a formação de professores

Como se pode depreender, as professoras recomendam vivamente a adoção de uma abordagem construtivista / acional (Conselho da Europa, 2002; Delors et al., 2000; Villegas-Reimers, 2003) nas dinâmicas de formação contínua de professores de línguas. Esta recomendação parece estar em perfeita consonância com a avaliação que fizeram das experiências de formação apresentadas na secção anterior, em que o *caráter acional* das propostas formativas foi valorizado, assim como dois dos eixos da oficina de formação, que assentavam num paradigma de formação assente no postulado do *'learn by doing'*, os eixos *agir comunicativo e intercultural* e *agir profissional*.

Tal como uma delas nos recorda, “*nós precisamos de aprender a fazer as coisas*” [OF3-EN] e “*eu aprendo melhor a FAZER do que ahm do que ter alguém / a dar-me a teoria / para eu fazer*” [OF3-EN]. Posto isto, propostas formativas assentes em dinâmicas de *'learn by doing'* acabam por ser, na sua perspetiva, mais significativas para o DPD:

“eu sinto / que as pessoas precisam cada vez mais de coisas mais do género de oficinas de formação / em que se constrói / obviamente com orientação e com fundamento teórico / mas que se constrói o saber e a competência nalguma área / do que propriamente aquelas outras que são / excessivamente pesadas de leituras de de ahm revisão literária e bibliográfica / e que as pessoas estão cansadas disso / ahm já estão quase como os alunos querem que a papa já seja sintetizada rapidamente e depois pôr a operacionalizar as coisas e ver como é que se faz” [OF3-EN].

Por outro lado, as professoras consideram ainda indispensável a adoção de uma abordagem reflexiva (Schön, 1983, 1987), associada quer às dinâmicas de re(des)construção de conhecimento, quer às experiências pessoais e profissionais, dentro da lógica de uma “pedagogia da experiência” (Larrosa Bondía, 2002; Vieira, 2009, 2011): *“são oficinas de formação como esta que permitem que nós, profissionais do ensino, encontremos espaços evolutivos de reflexão e reconstrução do conhecimento”* [PI3-DBOF4].

Uma vez mais, parecem privilegiar, na formação contínua de professores, dinâmicas interativas e recursivas de informação-experimentação-reflexão, tais como as que propusemos ao longo da nossa proposta de formação:

“não estavas ali a papaguear coisas e obrigavas-nos logo a nós a fazer e eu acho que é importante isso até em termos como professora (...) gostei muito do assunto dos temas que tu nos arranjaste a forma como depois nos obrigavas a refletir quase que inconscientemente éramos obrigadas a falar daquilo / gostei / portanto gostei do formato e ahm e esse tipo de formações eu acho que são úteis (...) acho que até foi a única / em que me lembro de ter trabalhado assim” [PI2-EN].

Por fim, uma das docentes salientou que se deveria investir na formação de professores para a educação intercultural, uma vez que a maior parte dos professores que estão no terreno não se sente preparada para trabalhar estas questões nas suas práticas profissionais: *“nesta questão cada um estava entregue a si / sem nenhum ajuda (...) cada vez mais a escola é isto não é? (...) portanto esta era completamente urgente e toda a gente a sentia”* [PI3-EN]. Esta é uma recomendação que se coaduna com as recomendações destas mesmas professoras para uma efetiva integração escolar da abordagem intercultural (cf. Gráfico 22), assim como com o que é largamente defendido na literatura (Bastos & Araújo e Sá, no prelo; Bizarro & Braga, 2004; Conselho da Europa, 2009; Dervin, 2010; Leo, 2010).

Em jeito de síntese...

As professoras sugerem que se invista mais fortemente na formação contínua de professores para a educação intercultural, privilegiando propostas de formação assentes numa abordagem simultaneamente construtivista / acional e reflexiva, encarando os professores em formação como práticos-reflexivos (Conselho da Europa, 2002; Delors, et al., 2000; Larrosa Bondía, 2002; Vieira, 2011; Villegas-Reimers, 2003).

Neste quadro, tal como já defendemos noutros lugares, “it is important not to overlook the reflexive dimension, providing the trainees with the opportunity to self-analyze, to define their own training projects and to monitor their professional development process in a more conscious and reflective way” (Bastos & Araújo e Sá, no prelo). Ou seja, importa prever momentos, ao longo da

formação, em que os sujeitos possam “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (Larrosa Bondía, 2002, p. 24), criando-se condições para que “os professores desejem e sejam capazes de olhar criticamente a sua experiência educativa [e formativa], procurando os seus *sentidos e sem sentidos*¹⁵⁴ (...) e caminhando em direção a um ideal” (Vieira, 2011, p. 11 e 12). Esta é uma perspectiva que reconhece a funcionalidade de alguns dos princípios de formação para a intercompreensão de Araújo e Sá (2003, 2012) que estiveram subjacentes à nossa proposta de formação: o princípio *meta*- (referente às dinâmicas reflexivas) e o princípio *inter*- (relativo ao contacto com o Outro, à experimentação).

¹⁵⁴ O itálico está grafado no original.

Terra à vista – conclusão da análise...

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra (Saramago, 1984).

Após a revisitação da *viagem O Professor Intercultural* que descrevemos ao longo deste capítulo, em que *voltámos aos passos dados para os repetir*, num esforço de *ver outra vez o que já víramos*, mas essencialmente de *ver o que ainda não tinha sido visto*, eis que reunimos as condições para lançar sementes para uma nova *viagem*, refletindo acerca dos caminhos para onde nos aponta a análise efetuada.

Como pudemos constatar, todas as professoras, sem exceção, reconheceram pertinência à abordagem intercultural, sendo que, algumas delas, inclusivamente, veem a sua integração escolar com carácter de urgência. Conscientes de que a sociedade (e as suas escolas) é cada vez mais multilíngue e multicultural, consideram que esta abordagem pode ajudar a escola, em geral, e os professores, em particular, a responder aos desafios que a diversidade linguística e cultural nos coloca. Posto isto, na sua perspetiva, a educação intercultural prende-se com a missão ética e política que se espera que, hoje, os professores desempenhem, num claro reconhecimento da importância da *dimensão político-social* da IPD.

Para além disso, de acordo com as suas representações, a aula de línguas parece ser um espaço privilegiado na efetiva integração escolar desta abordagem, contudo, à semelhança de Leo (2010) e de Cavalli et al. (2009), por exemplo, consideram que a educação intercultural não pode ser unicamente o ‘cavalo de batalha’ do professor de línguas, mas deve ser uma preocupação dos professores de todas as disciplinas, do pessoal não docente e da própria direção da escola.

Neste quadro, as professoras reconhecem a existência, nos seus contextos de atuação, de alguns sinais positivos relativamente à integração escolar da abordagem intercultural, salientando a missão ética associada à escola, particularmente ao professor de línguas, e a crescente consciência da diversidade e respetiva valorização.

Algumas professoras, todas provenientes da mesma escola, consideram ainda como fator favorável à integração escolar desta abordagem o trabalho colaborativo que desenvolvem entre professores de LE, potenciado pelo facto de, nesta escola em particular, o próprio Conselho Executivo ter definido um espaço comum nos horários dos professores de cada área para trabalharem em conjunto. Para estas professoras, esta medida, associada à criação da figura de Departamento de Línguas, tem possibilitado dinâmicas interessantes de trabalho colaborativo, que

poderão potenciar uma visão integrada do ensino das línguas, dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, e, conseqüentemente, a integração efetiva da abordagem intercultural nos seus contextos profissionais. Na nossa perspetiva, estas dinâmicas poderiam ainda ser reforçadas com a integração dos professores de Língua Portuguesa (LM e PLNM) nestas sessões de trabalho colaborativo, pois, embora reconheçamos, com Afonso (2010), que, no que ao processo de ensino-aprendizagem diz respeito, “a língua materna tem contornos muito próprios que a diferenciam de uma língua segunda ou língua estrangeira” (p. 13), a verdade é que, quando o aluno inicia a aprendizagem de uma LE, traz consigo toda uma bagagem de conhecimentos linguísticos e culturais, o seu repertório individual de natureza plurilingue e pluricultural, que pode (e deve) ser rentabilizado nessas novas aprendizagens, cabendo ao professor orientá-lo nesse processo, que se pretende cada vez mais autónomo. Por isso, na nossa perspetiva, todos os professores de línguas, independentemente do estatuto da língua que ensinam, ganham em trabalhar uns com os outros, tendo como objetivo último o desenvolvimento de competências plurilingues e de comunicação intercultural nos seus alunos (Cavalli et al., 2009; Conselho da Europa, 2002, 2009; Coste et al., 2009).

Nos seus discursos, as docentes valorizam bastante a abordagem comunicativa, associada à CCI, em detrimento da abordagem tradicional do ensino das línguas, o que também é visto como uma potencialidade para a integração escolar da educação intercultural. Contudo, em alguns momentos, admitem sofrer ainda muitas influências, na forma como ensinam línguas (materna e/ou estrangeiras), das metodologias segundo as quais aprenderam, no âmbito de uma ‘escola’ tradicional e clássica, valorizadora da competência linguística e tendo como modelo o falante nativo ideal. Por outro lado, pela análise que fazem dos seus contextos profissionais, consideram que existem ainda bastantes reservas em relação à abordagem plurilingue e intercultural, muito em parte devido à prevalência de representações tradicionais do ensino/aprendizagem de línguas, representações essas que, aliadas à falta de formação, e mesmo de informação, sobre esta abordagem e os princípios didáticos que lhe estão subjacentes, originam fortes resistências à mudança, prejudicando a migração efetiva desta abordagem dos discursos políticos e académicos para o contexto da escola e da sala de aula.

Estas reservas são ainda potenciadas, de acordo com os nossos resultados, pelos desajustes entre as filosofias das políticas educativas supranacionais, valorizadoras da abordagem intercultural, e as orientações práticas do Ministério da Educação português, nomeadamente no que se refere ao peso atribuído aos exames em final de ciclo e ao tipo de competências preconizadas nesses exames. Recordamos aqui os comentários que fizemos, no âmbito do nosso enquadramento teórico, precisamente às incoerências entre a filosofia das políticas e as orientações práticas do Ministério da Educação português, tanto no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas

(capítulo 1), como à própria formação de professores (capítulo 2), para juntarmos a nossa voz à destas professoras, no sentido de denunciar estas inconsistências entre a filosofia humanista e ética dos discursos e as orientações práticas, assentes numa lógica de mercado. Esta tendência é visível, por exemplo, na classificação das escolas em *rankings* com base única e exclusivamente nos resultados dos exames de final de ciclo, como se o papel da escola fosse apenas esse, o de preparar alunos para exames, e não o de ensinar os alunos a *aprender* (Aguerrondo, 2009; Delors et al., 2000; Freire, 2004), a *ser* e a *viver com os outros* (Delors et al., 2000; Estrela, 2010; Hessel & Morin, 2012).

Ainda no que se refere às possibilidades de integração da abordagem intercultural em contexto escolar, as nossas professoras consideram que o trabalho empírico e assistemático que vão já fazendo nas suas aulas acaba por ser revelar ‘uma faca de dois gumes’: embora o encarem como um fator potenciador, sintomático da relevância que atribuem a esta abordagem e da vontade de a integrarem na sua ação didática, o facto deste trabalho não ser planificado e constante pode ser revelador de um certo caráter ‘subalterno’, de algo que não se assume plenamente como prioritário e urgente, nem sequer valorizado. Assim, na perspetiva destas professoras, a falta de um trabalho consciente, sistemático e sistematizado das questões ligadas à diversidade linguística e cultural nas suas aulas constitui um entrave a uma efetiva educação intercultural nos seus contextos profissionais.

Quanto às recomendações, as nossas professoras consideram prioritário um investimento na formação para a educação intercultural, não só dos professores de línguas, mas também dos outros agentes educativos. Por outro lado, valorizam a criação de condições para promover intercâmbios (reais e virtuais) com alunos e professores de vários países, falantes de diferentes línguas, com *backgrounds* culturais diferenciados, pois, para elas, as competências plurilingue e de comunicação intercultural, que estão no cerne da abordagem intercultural, desenvolvem-se em interação, no espírito de uma abordagem acional (Conselho da Europa, 2002). Neste quadro, os repertórios individuais dos alunos, plurilingues e pluriculturais, revestem-se de toda a pertinência, pelo que, de acordo com os nossos resultados, devem ser valorizados e rentabilizados aquando da aprendizagem linguística, como forma de promover uma visão mais integrada das línguas e um desenvolvimento mais holístico e equilibrado da competência plurilingue e da CCI (Cavalli et al., 2009).

Quando chamadas a refletir acerca dos aspetos de um perfil docente para a educação intercultural, as nossas professoras tendem a valorizar a *dimensão interventivo-curricular* da IPD, nomeadamente a *competência pedagógico-didática*, negligenciando a *dimensão político-social*, valorizada quando consideram a abordagem intercultural prioritária e urgente. Esta mesma tendência verificou-se quando analisámos os papéis do docente de línguas que mais enalteciam, salientando-se os de *facilitador / guia* e de *gestor*, ambos bastante centrados no contexto de sala de

aula, ignorando os outros contextos (meso e macro) em que, hoje, o professor de línguas é chamado a intervir. Posto isto, os nossos resultados apontam para uma visão pouco complexa do professor de línguas, ainda bastante ligada à sua ação em sala de aula (Bastos & Araújo e Sá, 2013), que pouco parece ter a ver com a missão ética e política que tanto associaram, em outros momentos, à abordagem intercultural.

Importa ainda chamar a atenção para uma outra inconsistência nos nossos resultados: apesar de terem considerado o trabalho integrado dos professores de línguas e o trabalho colaborativo como condições *sine qua non* para a integração da abordagem intercultural, estas professoras esquecem o papel de *colaborador* quando refletem acerca do professor de línguas, por um lado, e, por outro lado, desvalorizam as dinâmicas colaborativas quando refletem acerca dos fatores de DPD. Na nossa perspetiva, esta incoerência é sintomática da prevalência de uma visão ‘solitária’ do professor de línguas, centrado unicamente no ensino da sua disciplina, sem articulações com as outras línguas, que são vistas como concorrentes e não como aliadas (como referem as professoras), o que frustra o desenvolvimento de competências plurilingues e de comunicação intercultural.

Por outro lado, quando se referem à *competência intercultural*, apesar da pertinência atribuída à abordagem intercultural, de estarem a frequentar um plano de formação intitulado *O Professor Intercultural* e de a valorizarem nos seus discursos sobre o ‘*ought self*’, tendem a negligenciá-la quando se referem aos aspetos que consideram integrar o perfil do professor de línguas que eram na altura em que estes dados foram recolhidos (‘*actual self*’) e, curiosamente, a excluí-la dos seus projetos de desenvolvimento profissional (‘*ideal self*’), a favor das competências *pedagógico-didática* e *pessoal / interpessoal* (tendendo a enaltecer aquilo que elas próprias já eram, pois estas foram precisamente as duas competências mais valorizadas no seu perfil profissional – ‘*actual self*’). Uma vez que esta competência é a que mais se relaciona com a *dimensão político-social* da IPD, nomeadamente com o papel de *mediador / ator social*, a sua desvalorização nos discursos analisados aponta, na nossa perspetiva, para uma visão difusa, tanto desta dimensão da IPD, como deste papel, o que pode indiciar que as professoras se referem a esta dimensão e a este papel em particular sem saberem em detalhe do que se trata e das implicações que têm sobre a missão do professor de línguas. Posto isto, apesar de o enaltecerem nos discursos que poderíamos associar ao seu ‘*self público*’ (Lopes, 2002), estes resultados apontam para dificuldades destas professoras em desempenharem adequadamente o papel de *mediador / ator social* e de se assumirem como atores políticos.

Contraditório, para nós, é o facto de estas mesmas professoras, que excluem a *competência intercultural* dos seus projetos de DPD (‘*ideal self*’), considerarem a falta de (in)formação como um dos grandes entraves à integração escolar desta abordagem e de apelarem ao investimento na

formação de professores para a educação intercultural. Por outro lado, o facto de estarem a frequentar o nosso plano de formação, centrado precisamente no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para a educação intercultural, consolida, na nossa perspetiva, esta contradição, levando-nos, inclusivamente a indagar a validade destas conclusões, segundo as quais as nossas professoras conferiam bastante pertinência à abordagem intercultural em contexto escolar. Será que estas inconsistências apontam para discursos ‘viciados’, orientados para o que as professoras pensavam que nós queríamos ouvir? Será que manifestam reduzida consciência de si próprias e dos seus projetos de DPD? Será que por estarem a frequentar o plano de formação *O Professor Intercultural* consideraram que seria desnecessário referir esta competência nos seus planos de DPD? Várias são as perguntas, em aberto, que povoam o nosso pensamento quando tentamos perceber articuladamente estes resultados.

Identificámos desajustes semelhantes nos discursos sobre o papel de *investigador*: apesar de ser enfatizado nas representações sobre o ‘*ought self*’, valorizando-se não só este papel em concreto, mas inclusivamente as competências a ele associadas, como a *científica* e a *crítica*, no que se refere aos discursos sobre o ‘*actual*’ e o ‘*ideal selves*’, tanto este papel como as competências que lhe estão subjacentes são desvalorizados. Quer isto dizer que, uma vez mais, estamos perante desajustes entre o que as professoras pensam efetivamente (e talvez até inconscientemente) no momento da verbalização das suas representações, e o que pensam que deveriam pensar, dentro dos pressupostos de uma escola reflexiva, em que o professor como investigador, prático-reflexivo, desempenha um papel central (Alarcão, 2006; Schön, 1983, 1987). Na nossa perspetiva, estas inconsistências apontam igualmente para uma visão pouco clara e consciente do que se espera dos professores enquanto investigadores e, como tal, prenunciam dificuldades num efetivo desempenho desse papel, contribuindo para uma visão ‘separatista’ entre os professores, nas escolas, e os professores, nas academias, e perpetuando, assim, o diálogo de ‘surdos’ que tende a existir entre estes dois mundos, que tanto necessitam um do outro, mas que, com frequência, se olham mutuamente com desconfiança (Canha, 2013; Vieira, 2011).

Contudo, estas não foram as únicas incoerências que encontrámos no que se refere às representações das professoras em relação ao professor de línguas: o mesmo aconteceu com a *competência linguístico-comunicativa*, bastante valorizada nos discursos sobre o ‘*actual self*’ e nos contextos profissionais, numa articulação com uma visão tradicionalista do ensino/aprendizagem de línguas, mas pouco referida nas representações acerca do ‘*ideal*’ e ‘*ought selves*’. Para nós, este desajuste pode indiciar a vivência de um ‘conflito interior’ entre o que as professoras são e pensam efetivamente e o que sabem que se defende nas atuais tendências políticas e científicas relativas ao ensino das línguas, que, curiosamente, aprofundaram e discutiram durante a frequência do plano de formação *O Professor Intercultural*. Posto isto, apesar de deterem o conhecimento teórico e de

terem refletido acerca dos valores de uma abordagem intercultural, na prática, dados os constrangimentos anteriormente mencionados, continuam ainda bastante ligadas a visões tradicionalistas do ensino das línguas, fossilizadas nas suas práticas de anos. As próprias professoras reconhecem esta relação de quase ‘escravatura’ em alguns momentos, o que aponta, mais uma vez, para este ‘conflito interior’ latente. Na nossa perspetiva, este é um ‘conflito’ saudável, pois a IPD é uma espécie de ‘arena’, ou, retomando as palavras de Nóvoa (1992), um “lugar de lutas e de conflitos” (p. 16) entre aquilo que se é e aquilo que se quer ser ou que se considera que se deveria ser. São precisamente estas lutas, estes *critical incidents*, que, muitas vezes, originam momentos de crise identitária e de mal-estar docente, que potenciam o DPD (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Flores, 2006; Lim, 2011). Como tal, na nossa perspetiva, a tendência para desvalorizarem a *competência linguístico-comunicativa* nos seus discursos sobre o ‘ideal’ e ‘ought selves’ aponta para um esforço deliberado de afastamento em relação a uma visão tradicionalista do ensino das línguas que, a longo prazo, poderá ter implicações no seu ‘actual self’.

Quanto às representações destas professoras relativamente à CCI em particular, salientamos o reconhecimento de três componentes, muito articuladas entre si: a *afetiva*, referente a atitudes e valores em relação a si, ao Outro, às línguas e à situação de comunicação; a *praxeológica*, englobando capacidades de índole pessoal, linguístico-comunicativa e cognitiva; e a *cognitiva*, relativa a conhecimentos sobre si, sobre o Outro, sobre o processo de interação, mas também sobre o mundo e sobre conceitos pertinentes para o professor de línguas. Apesar de reconhecerem que as três componentes são importantes, dependendo do contexto, e que nenhuma delas é operacional sem as outras, consideram que a *componente afetiva* é o ‘motor de arranque’ da CCI, um pouco à semelhança do que defende Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que coloca precisamente as ‘attitudes’ na base da sua pirâmide representativa da CCI.

A par desta sobrevalorização da *componente afetiva*, as nossas professoras consideram que a CCI possui um carácter “strongly personal embedded” (Bastos & Araújo e Sá, no prelo), visível não só na referência a aspetos pessoais em todas as componentes, mas também no facto das “aptidões pessoais” serem uma das subcategorias mais valorizadas nos seus discursos.

Por outro lado, ao analisarmos as tendências das categorias e subcategorias de carácter ‘emic’, ou seja, aquelas que emergiram das vozes das professoras relativamente à natureza da CCI, verificamos que elas gravitam em torno de dois conceitos: o do *sujeito* (remetendo para o carácter pessoal subjacente ao nosso modelo de CCI que acabámos de mencionar) e o da *língua*. Assim, dentro das tendências dos modelos de CCI de tradição europeia, assistimos a um grande equilíbrio entre as dimensões cultural e linguística da CCI, equilíbrio este que, na nossa perspetiva, não é alheio ao facto das nossas informantes serem todas professoras de línguas, já com uma longa carreira docente.

Contudo, é precisamente nesta dimensão linguística que reside o ponto mais sensível deste modelo: apesar de reconhecerem a importância de atitudes positivas em relação às línguas (visão equitativa e relacional das línguas), de um repertório plurilingue e da capacidade de o gerir adequadamente aquando de encontros exolingues e interculturais, em alguns momentos as professoras priorizam a capacidade de se expressar numa língua comum, tendencialmente o Inglês. De acordo com os nossos dados, esta língua comum serviria como uma espécie de *lingua franca*, que resolveria os problemas de comunicação entre os interlocutores (compreendendo que esses problemas sejam sempre apenas de natureza linguística). Embora residual, esta referência levanta-nos mais dúvidas sobre a validade dos resultados, que apontavam para uma valorização do repertório plurilingue e pluricultural no perfil de um comunicador intercultural. Aliada às inconsistências encontradas ao nível do perfil que associam ao professor de línguas, que explicitámos anteriormente, parece-nos que, uma vez mais, tocamos um ponto melindroso: o equilíbrio que as nossas professoras esforçam por conseguir entre as representações tradicionais acerca do que é ensinar línguas, ‘alicerçadas’ na valorização da competência linguística e no modelo do ‘*native speaker*’ (nas quais se formaram enquanto sujeitos de linguagem e enquanto professoras e, na maioria dos casos, que têm vindo a enformar a sua ação didática), e a abordagem plurilingue e intercultural, que constitui novidade e à qual reconhecem pertinência e validade e, como tal, ambicionam aderir. Esta busca de equilíbrio deliberada e consciente pode, devidamente trabalhada, levar a um gradual afastamento das representações tradicionais do ensino/aprendizagem das línguas, na sua opinião um dos principais constrangimentos à integração da abordagem intercultural nas nossas escolas.

Já no que se refere às dinâmicas de desenvolvimento da CCI, as nossas professoras integram-nas nas dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida, considerando que esta é uma competência que se alarga a cada nova experiência intercultural relevante. Mais uma vez, a *componente afetiva* é valorizada como sendo o ‘motor de arranque’ desta competência, considerando-se que as atitudes em relação a si, ao Outro, às línguas e ao processo da interação potenciam o seu desenvolvimento. Para além disso, consideram que o desenvolvimento desta competência se faz em (inter)ação, pelo que preconizam a experiência de situações interculturais como condição para que o desenvolvimento aconteça (abordagem acional). Por fim, reconhecem ainda uma etapa essencial para que o desenvolvimento da CCI seja sustentável: a reflexão acerca das suas experiências de comunicação intercultural, como monitorização do seu próprio processo de ‘se tornar’ comunicador intercultural.

Relativamente às suas representações sobre o DPD, estas professoras tendem a valorizar como fator de desenvolvimento profissional o próprio indivíduo, colocando-o no centro de todo o processo, à semelhança do que defende, a título de exemplo, Avalos (2010), para quem o DPD

depende de um “cognitive and emotional involvement of teachers” (Avalos, 2010, p. 10). Mais de metade das UC identificadas em relação aos fatores de DPD apontam precisamente para o sujeito, destacando-se a sua predisposição para aprender, mas também as suas experiências profissionais. A formação, nomeadamente a contínua, é igualmente um importante fator de DPD, assim como os modelos profissionais que, em algum momento do seu percurso, as professoras encontraram. Tal como já referimos, as dinâmicas de trabalho colaborativo não são tão valorizadas como seria de esperar.

Curiosamente, quando chamadas a refletirem especificamente acerca das dinâmicas de DPD vivenciadas ao longo do nosso programa de formação, tanto no curso como na oficina, as professoras consideram o trabalho colaborativo como uma importante potencialidade formativa. Apenas na avaliação que fizeram da oficina é que o trabalho colaborativo rivalizou com outras potencialidades: a metodologia acional e reflexiva adotada e o eixo *agir comunicativo e intercultural*. Na verdade, as professoras que frequentaram esta oficina valorizaram bastante as dinâmicas de informação-(inter)ação-reflexão que estiveram subjacentes à matriz formativa, salientando as mais-valias de se aliar o aprofundamento teórico à experimentação, complementando estes dois momentos com a reflexão, imprescindível, no seu ponto de vista, para um DPD sustentável (o que, de certa forma, vai ao encontro da forma como conceptualizam o desenvolvimento da CCI). Uma das professoras, inclusivamente, lamenta a falta de tempo, nos tempos que correm, para momentos de introspeção e análise, sem os quais sente muitas dificuldades em integrar efetivamente os conhecimentos na sua ação profissional.

A gestão do tempo foi, precisamente, o principal constrangimento apontado pelas professoras, que, de uma maneira geral, consideram que a duração de cada uma das formações foi insuficiente para aprofundarem os temas como gostariam, por um lado, e que, por outro lado, referiram ter sentido constrangimentos em conciliar as exigências da formação com aquelas exigências inerentes à profissão e aos outros papéis que desempenham (esposas, mães).

Quanto aos ganhos, de acordo com os nossos resultados, o curso parece ter contribuído para uma maior consciência da diversidade linguística e cultural da sociedade portuguesa e da escola em particular, assim como parece ter levado as formandas a questionarem as suas representações acerca do que é ensinar línguas (visíveis no ‘conflito latente’ nos seus discursos), potenciando, assim, um gradual afastamento das representações tradicionais. Já no que se refere à oficina, as professoras mencionam ganhos ao nível do desenvolvimento das competências *científica* e de *comunicação intercultural* (precisamente duas competências omissas nos seus discursos sobre o ‘ideal self’), assim como ao nível da *competência pedagógico-didática*, não só devido a uma melhor fundamentação de práticas (empíricas e assistemáticas), mas também devido à vontade de as inovar, dentro dos pressupostos de uma abordagem intercultural.

Finalmente, no que se refere às recomendações que fazem em relação à formação contínua de professores, as docentes reafirmam a importância de se continuar a investir na formação de professores para a educação intercultural, privilegiando metodologias de formação como as que foram utilizadas no âmbito da oficina de formação, de natureza acional e reflexiva, em que foram desenvolvendo a sua CCI comunicando (*agir comunicativo e intercultural*), e foram desenvolvendo as suas competências profissionais implementando projetos de ação, nas suas turmas (*agir profissional*), sem se descuidar o aprofundamento teórico dos conceitos-chave associados à abordagem intercultural, nem os momentos de autoanálise e de introspeção (Bastos & Araújo e Sá, 2008a, 2008b).

Porto de chegada:

Reflexões finais e rotas futuras...

*O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro*
(Couto, 2008).

Prestes a terminar esta *viagem*, chegou o momento de, uma vez mais, olhar para trás, recordar o trajeto percorrido, fazer o balanço e perspetivar caminhos / rotas futuros(as), certas de que esta, como outras *viagens* verdadeiramente significativas, “não acaba nunca” (Saramago, 1984). Cremos que a sua infinitude se concretiza na vontade de a continuar, conscientes, com Bakhtine (1992), que “por trás do que está concluído transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação” (p. 237).

Posto isto, neste momento do nosso trabalho, pretendemos revisitar o percurso efetuado com o intuito de identificar as principais aprendizagens que ele nos proporcionou, bem como refletir acerca dos obstáculos encontrados e das limitações que, hoje, reconhecemos nas nossas escolhas. Para além disso, e porque os caminhos trilhados servem para “nos fazerem parentes do futuro”, como refere Mia Couto na epígrafe a estas conclusões gerais, refletimos ainda nos caminhos que este estudo nos permitiu vislumbrar, identificando rotas possíveis para os percorrer, no que diz respeito ao objeto e contexto deste estudo.

Não sendo nosso intuito voltar aqui a repetir o discurso que fomos desenvolvendo ao longo das (muitas) páginas em que fundamentámos teoricamente o nosso trabalho, justificámos e descrevemos as opções metodológicas subjacentes ao plano de investigação/formação *O Professor Intercultural* e discutimos os nossos dados, centrar-nos-emos, num primeiro momento, nas questões de investigação que enquadraram o estudo, como se de uma bússola se tratassem, com o intuito de lhes responder, evidenciando os resultados da análise e as conclusões / aprendizagens alcançadas.

Porque a “experiência tem um conteúdo narrativo que a escrita pode evocar, não para reproduzir as experiências, mas antes para ampliar o seu sentido” (Vieira, 2011, p. 15), nesta revisitação do estudo não poderíamos deixar de refletir sobre as rotas percorridas e as abandonadas ao longo do percurso em favor de outras que nos pareceram mais apetecíveis, assim como sobre aquelas que só agora, decorridos vários anos, conseguimos equacionar, focalizando-nos em particular sobre as limitações e os obstáculos encontrados.

Por fim, procuraremos abrir caminhos, rotas possíveis, não só no que se refere à integração escolar da abordagem intercultural (intimamente relacionada com a finalidade pessoal deste estudo)

e à formação contínua de professores de línguas para abordagens plurais (o contexto do trabalho), mas também para a própria investigação educacional, colocando em interação as dimensões formativa, profissional e investigativa da DL.

Revisitando o estudo...

Como sublinhámos ao longo deste trabalho, nomeadamente no capítulo 3, neste estudo, assumimos pessoalmente um compromisso ético: o de investigar e intervir em educação com o fim de contribuir para uma educação de cidadãos mais críticos, valorizadores da diversidade, justos e abertos ao diálogo intercultural. Este *comprometimento ético e filosófico*, comum a grande parte da investigação em Educação, em geral (Amado, 2009), e em DL em particular (recordamos a *dimensão política* que Alarcão introduziu ao seu *tríptico didático* - Alarcão, 2010b; Alarcão et al., 2009), é particularmente visível no *personal purpose* subjacente a este estudo, o de contribuir para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas.

Para tentarmos operacionalizar esta finalidade pessoal, organizámos o presente trabalho em torno de uma finalidade investigativa e de uma prática¹⁵⁵, das quais emergiram as questões de investigação que orientaram todo o percurso trilhado (cf. Tabela 11). Ao longo da viagem efetuada, fomos encontrando algumas *pistas de resposta* a estas questões. Preferimos utilizar esta expressão, *pistas de resposta*, ao invés de *respostas*, por dois motivos: primeiro, porque consideramos que não se trata de respostas feitas e acabadas, mas antes de possibilidades de respostas a questões tão complexas como as que levantámos; segundo, porque, como referimos no capítulo 3, estando nós conscientes que o ponto de vista dos nossos sujeitos é apenas “a vista de um ponto” (Boff, 1998, p. 9), não é nosso intuito generalizar os resultados obtidos com este estudo de caso, pois acreditamos que as *pistas de resposta* poderiam ser outras se os sujeitos do estudo fossem também eles outros, com outras experiências pessoais e profissionais, oriundos de outros contextos (profissionais, sociais, políticos, culturais, mesmo geográficos...), concordando com o autor acima citado quando refere que “para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão do mundo” (ibidem).

¹⁵⁵ Recordamos aqui essas finalidades: a investigativa consiste na explicitação das representações dos sujeitos relativamente à educação intercultural em geral e à CCI em particular; a prática refere-se à identificação de estratégias e/ou princípios de formação potenciadores do desenvolvimento de competências profissionais docentes para trabalhar a CCI.

Aprendizagens efetuadas: pistas de resposta às questões de investigação

Vamo-nos agora centrar na primeira questão de investigação (e respetivas questões de segundo nível), emergente da finalidade investigativa do nosso estudo, questões essas que convocamos:

1. *Como se posicionam os nossos sujeitos relativamente à educação intercultural?*
 - 1.1. *Que pertinência lhe conferem? Porquê?*
 - 1.2. *Como veem a integração desta abordagem em contexto escolar?*
 - 1.3. *Que potencialidades e constrangimentos consideram estar subjacentes à integração escolar desta abordagem?*
 - 1.4. *Que papéis consideram que os professores devem adotar no seio de uma abordagem intercultural?*

De acordo com os nossos resultados, as professoras, sujeitos deste estudo, juntam a sua voz aos mais recentes discursos investigativos e políticos (nomeadamente supranacionais), e chamam a atenção para a absoluta pertinência da integração escolar da abordagem intercultural, reconhecendo e valorizando a missão ética e política atribuída à escola, e particularmente ao professor de línguas. À semelhança de Cavalli et al. (2009), Beacco (2005), ou de Leo (2010), embora reconheçam que o espaço curricular das línguas é o espaço ideal para trabalhar a educação intercultural, consideram que ela deve ser parte integrante do projeto educativo das escolas e do trabalho de todos os agentes educativos (professores, auxiliares, órgãos diretivos). Esta é, para as nossas professoras, uma condição *sine qua non* para que a integração escolar desta abordagem seja uma realidade.

Analisando os seus contextos de atuação, as professoras reconhecem a existência de alguns fatores potenciadores da integração desta abordagem, a saber: a crescente associação de uma missão ética à escola e aos professores, ligada à educação para a cidadania (onde se poderá integrar a educação intercultural) e à assunção do papel de *mediador / ator social* enquanto professores; a maior consciência e valorização da diversidade (linguística e cultural) na sociedade atual; o reconhecimento das mais-valias de um trabalho integrado das línguas na escola e de dinâmicas de colaboração entre os professores de línguas; e o crescente peso atribuído à abordagem comunicativa nas aulas de línguas, na qual consideram ser possível integrar o trabalho da CCI. Contudo, estas boas intenções enfrentam vários obstáculos, que fragilizam (e por vezes chegam mesmo a frustrar) as tentativas de integração escolar desta abordagem. As professoras destacam, como principal constrangimento, o predomínio, nos seus contextos de atuação, de uma conceção tradicionalista do ensino das línguas, à qual se associa uma visão ‘separatista’ das línguas no currículo escolar e a sobrevalorização da competência linguística (centrada na escrita e na gramática), tendo como modelo o *native speaker* ideal. Neste quadro, apesar de se vislumbrar alguns sinais de mudança, ao nível dos discursos (políticos, académicos e mesmo de alguns professores), a abordagem intercultural, nova para muitos dos professores, é olhada com

desconfiança, o que origina fortes resistências à sua integração efetiva em contexto escolar. Outro dos grandes constrangimentos apontados pelas professoras prende-se com a falta de (in)formação, não só da parte dos professores, como dos restantes profissionais envolvidos na educação. Este desconhecimento, associado aos desajustes entre as políticas educativas humanistas emanadas do Conselho da Europa e da UNESCO e as orientações práticas do Ministério da Educação português, imbuídas de ideais capitalistas ligados a uma lógica de mercado, potencia, de acordo com os nossos resultados, as resistências à mudança que acabámos de referir.

Neste quadro, e tendo como fim último uma efetiva educação intercultural nos seus contextos profissionais, as professoras sugerem os seguintes caminhos: investir na formação dos professores e dos restantes atores educativos, para que a educação intercultural possa ser assumida, por todos, como uma missão comum, por um lado, e, por outro lado, para que as resistências à mudança sejam contrariadas; promover intercâmbios (reais ou virtuais) com alunos de outros contextos linguísticos e culturais, potenciando-se, assim, o desenvolvimento da CCI em interação, dentro dos pressupostos de uma abordagem acional; e valorizar os repertórios plurais dos alunos na aprendizagem de uma dada língua, assumindo-se efetivamente a educação plurilingue e intercultural como um projeto e um direito dos alunos (Cavalli et al., 2009; Coste et al., 2009).

Na nossa perspetiva, parece-nos que outro caminho terá de passar obrigatoriamente por um ajustamento dos discursos político-educativos nacionais, impregnados de uma lógica mercantilista, aos ideais defendidos nas recomendações e orientações do Conselho da Europa (Beacco, 2005; Conselho da Europa, 2002, 2009; Conseil de l'Europe, 2003b, 2005; Coste et al., 2009), onde o plurilinguismo e o diálogo intercultural surgem como valor e como objetivo da educação na Europa. Estes mesmos ideais estão presentes, como referimos no capítulo 1, nos mais recentes discursos educativos da UNESCO (Delors et al., 2000; Leo, 2010; UNESCO, s/d), onde a “compreensão terrena” (Morin, 1999) é encarada como a missão de todo e qualquer professor, independentemente da disciplina que ensina.

Ao escrever estas linhas, não podemos deixar de abrir aqui parênteses para lamentar os ecos que nos têm chegado do Governo português, que tendem a apontar em direções bastante diferentes das advogadas na filosofia das políticas e orientações do Conselho da Europa e da UNESCO¹⁵⁶, preconizando uma educação de cariz mais técnico e instrumental (e menos humanista e ética), dentro de uma lógica de mercado pautada por uma filosofia economicista. Mencionamos aqui

¹⁵⁶ Leo (2010), na obra *Education for Intercultural Understanding*, publicada sob a chancela da UNESCO, chama a atenção precisamente para os perigos de uma visão mercantilista e economicista da educação: “With the advent of globalization, economic, political and technological considerations have mostly dominated, while socio-cultural and environmental implications have received a lower priority. We are now experiencing the consequences of this imbalanced approach, in terms of environmental degradation and increasing social conflict, both within and beyond territorial borders, accompanied by economic turmoil due to greed and excess” (p. 1).

alguns exemplos que, na nossa perspectiva, apontam nessa direção: o peso atribuído aos *rankings* das escolas, determinados unicamente pelos resultados dos alunos nos exames de final de ciclo; a obsessão pelas metas de aprendizagem (já para não referir a forma como a aprendizagem por competências tem vindo a ser gerida), como se da ‘produção por objetivos’ das empresas se tratasse; os ‘cheques-escola’, que, a nosso ver, parecem querer transformar a oferta educativa num ‘mercado educativo’, em que os encarregados de educação escolhem onde colocar os seus educandos de acordo com os *rankings* que acabámos de mencionar, favorecendo o fortalecimento de escolas de elite e transformando outras em ‘escolas-gueto’; e o recente anúncio do Ministro da Economia relativo à introdução, na escolaridade obrigatória, de uma disciplina de empreendedorismo¹⁵⁷, quando este anúncio, ao corresponder à verdade, deveria ser feito em primeira mão pelo Ministro da Educação, que, aliás, não confirma esta medida e relembra que o empreendedorismo é já um tema transversal nas nossas escolas. Neste quadro, os professores têm visto a sua profissão burocratizar-se, transformando-se, gradualmente, em técnicos do Ministério da Educação, de quem se parece esperar que executem as diretrizes emanadas superiormente, de forma acrítica, sem questionarem os seus pressupostos.

Após este parêntese, retomamos o fio condutor do nosso olhar retrospectivo sobre o estudo. Apesar da valorização da abordagem intercultural, pelas nossas professoras, e do reconhecimento de alguns caminhos possíveis para a sua integração em contexto escolar, quando chamadas a refletir acerca dos papéis que consideram que os professores devem desempenhar no seio desta abordagem (questão de investigação 1.4.), as nossas informantes tendem a valorizar papéis mais ligados à *dimensão interventivo-curricular* da IPD, como o de *facilitador / guia e gestor*, em detrimento do papel de *mediador / ator social*, o que mais diretamente se associaria à educação intercultural, dada a sua íntima relação com a *dimensão político-social* da IPD. A mesma tendência se verifica quando as professoras refletem sobre as atitudes, conhecimentos e capacidades passíveis de integrarem a CPD, valorizando fortemente a *competência pedagógico-didática* (logo seguida da *pessoal / interpessoal*, sendo que a *intercultural* surge apenas na terceira posição). Quer isto dizer que, à semelhança do que já se verificou noutros estudos sobre abordagens plurais do ensino das línguas na formação contínua de professoras (Gonçalves, 2011; Gomes, 2013), também as nossas professoras tendem a antepor a *competência pedagógico-didática* a todas as outras, atribuindo à sua profissão um sentido que parece ser menos moral e político e mais técnico, manifestando, assim, uma visão bastante simplificada do que é ser professor de línguas em contextos de pluralidade

¹⁵⁷ De acordo com o documento *Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e Emprego 2014-2020*, aprovado em Conselho de Ministros, haverá a "integração de competências de empreendedorismo nos programas de ensino da escolaridade obrigatória", para dar um "contributo significativo para a qualificação dos empreendedores do futuro" e "fomentar uma cultura de valorização e reconhecimento do empreendedorismo".

(Bastos & Araújo e Sá, 2013). Na nossa perspetiva, este acaba por ser outro dos constrangimentos a uma efetiva integração escolar das abordagens plurais, nomeadamente da intercultural, pelo que importa, nos espaços da formação (inicial, contínua, especializada, avançada) questionar esta visão e valorizar a complexidade de papéis que se associam ao professor (de línguas), assim como a diversidade de contextos em que se espera que ele atue, contextos esses que, como vimos no capítulo 2, em muito ultrapassam as paredes da sala de aula e mesmo os muros da escola.

Ainda no que se refere ao perfil do professor de línguas, as professoras, apesar de terem considerado o trabalho colaborativo entre professores de línguas e a visão integrada das línguas nos currículos escolares como condições *sine qua non* para a integração escolar da abordagem intercultural, negligenciam o papel de *colaborador*, manifestando uma visão bastante ‘solitária’ da profissão (ibidem). Na nossa perspetiva, este resultado configura-se como outro grande constrangimento: se a educação intercultural, tal como as outras abordagens plurais, se integra dentro dos pressupostos de uma *didática das línguas e do plurilinguismo*, que assenta no trabalho integrado entre os professores das várias línguas (cf. capítulo 2), visões compartimentadas das línguas no currículo e solitárias do trabalho de cada professor não se coadunam com estes pressupostos e colocam em causa uma efetiva educação intercultural em contexto escolar. Contribuir para pôr em questão a prevalência desta visão das línguas no currículo e do professor constitui mais um desafio que se coloca à formação de professores, o que, na nossa perspetiva, pode passar: pelo abandono da compartimentação da disciplina de Didática nos currículos de formação de professores em Didática do Português, do Francês, do Inglês... adotando-se uma visão mais integrada desta área científica, sob a designação, por exemplo, de Didática de Línguas, enfatizando os pressupostos comuns ao ensino de todas as línguas e colocando a tónica nas metodologias que devem ser diferenciadas (porque os pressupostos e os objetivos são também diferenciados), não devido às línguas em questão, mas ao estatuto que elas têm para os alunos (materna, segunda, estrangeira, de herança...) e às finalidades e funções de aprendizagem que lhes estão subjacentes; por proporcionar aos professores em formação dinâmicas de trabalho colaborativo com professores de línguas distintas, com tarefas orientadas para objetivos comuns (desenvolver competências plurilingues e interculturais nos seus alunos, por exemplo), como aquelas que proporcionámos no âmbito do eixo *agir profissional* da nossa oficina de formação e que as professoras tanto apreciaram.

Outro resultado para nós relevante é a desvalorização do papel de *investigador* e das competências *científica* e *crítica* nas vozes analisadas. Numa altura em que tanto se fala sobre a necessidade do professor se assumir como construtor do conhecimento, como prático-reflexivo, em suma, como investigador (Canha, 2013; Esteves, 2009; Schön, 1983, 1987; Vieira, 2009), as nossas professoras, apesar da sua larga experiência de ensino, demonstram ter ideias difusas acerca deste

papel, revelando sérias dificuldades em o assumir nos seus contextos profissionais. Este resultado pode dever-se à desconfiança mútua com que os professores, nas escolas, e os investigadores, nas universidades, se olham, visível, por exemplo, nas palavras de uma das professoras, quando refere que “*alguns colegas de profissão*” consideram “*esta abordagem [intercultural] do ensino das línguas (...) ‘chavões’ e ‘balelas teóricas’ que servem apenas de títulos de teses académicas*” [OF3-DBOR7], ou ainda, nas palavras de Vieira (2011), quando constata que a investigação em didática continua a remeter “a didática profissional para uma posição de maior ou menor *invisibilidade*, apesar de ela constituir a sua razão de ser”¹⁵⁸, o que “reflete e reforça a subvalorização, a menoridade, a ocultação ou o silenciamento do trabalho pedagógico dos professores” (p. 10). No nosso ponto de vista, urge apostar numa maior interação entre os investigadores em DL e Ciências da Educação e os próprios professores, sem esquecer os formadores de professores (Bastos et al., 2008; Canha, 2013; Flores, 2006; Gonçalves, 2011; Nóvoa, 2008), o que pode passar, por exemplo, por comunidades de aprendizagem colaborativa, como as que tivemos oportunidade de vivenciar no âmbito do projeto *Línguas e Educação – Construir e Partilhar a Formação* (Andrade & Pinho, 2010a) ou do projeto *Galapro – Formation de Formateurs en Langues Romanes* (Araújo e Sá, 2010). No âmbito destes projetos, trabalhamos, na qualidade de formadoras e de investigadoras, com professores das escolas, formadores de professores e investigadores em educação, colocando-se, ao mesmo nível, os contributos de todos e de cada um na construção de um projeto comum. De acordo com a nossa experiência, parece-nos que esta poderia ser uma proposta para contrariar a visão ‘separatista’ entre estes mundos e fazê-los caminhar lado a lado, criando-se condições para a desejável “superação da tradicional visão entre ‘os práticos’ e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelos professores e a investigação conduzida em contexto académico” (Flores, 2006, p. 370).

Em suma, a nossa análise evidenciou, como referimos ao longo do capítulo 4, algumas inconsistências nas representações das nossas professoras, nomeadamente no que se refere ao perfil do professor de línguas. Chamamos a atenção particularmente para os desajustes encontrados entre o que valorizam na forma como se apresentam como professoras (*‘actual self’*); o que enfatizam nas professoras em que se querem tornar (*‘ideal self’*), que consubstancia os seus projetos de desenvolvimento profissional; e aquilo que consideram que deve ser o professor de línguas no contexto atual (*‘ought self’*). Estas inconsistências são, na nossa perspetiva, reveladoras de um ‘conflito interno latente’, provocado pelas discrepâncias que foram encontrando quando convidadas a refletir acerca do profissional que são, no que gostariam de ser e no que pensam que os outros esperam que sejam. Apesar destas incoerências nos terem causado estranheza e, a dada altura, nos

¹⁵⁸ O itálico está grafado no original.

terem levado a questionar a validade dos nossos dados, consideramos que se trata de dinâmicas naturais e até expectáveis quando estamos a analisar o processo de DPD, processo esse que, como nos recorda Nóvoa (1992), é tenso e conflituoso por natureza, pois a IPD integra “various competing and sometimes conflicting perspectives, expectations, and roles as a teacher” (Lim, 2011, p. 970). Tal como referimos no capítulo 2, estes momentos de tensão e de crise identitária constituem-se, muitas vezes, como ‘motores’ do DPD, visto que a capacidade de lidar com essas flutuações e de encontrar um novo equilíbrio potencia outras formas de ser e de estar na profissão (Day et al., 2006; Flores, 2006; Lim, 2011).

Ainda no que se refere à nossa finalidade investigativa, definimos, para o presente estudo, uma segunda questão de investigação:

2. *Como conceptualizam os nossos sujeitos a CCI?*

2.1. *Que dimensões e/ou componentes consideram que integram a CCI?*

2.2. *Que dinâmicas consideram estar subjacentes ao desenvolvimento da CCI?*

A busca da resposta a estas questões levou-nos a analisar as vozes das professoras, registadas nos seus *Portefólios Profissionais* (com especial incidência nas secções “O Meu Perfil Intercultural” e “O Meu Diário de Bordo”) e nas transcrições das “entrevistas narrativas e de confrontação”, permitindo-nos construir um modelo descritivo da CCI com potencialidades heurísticas (cf. Tabela 26), porque partiu das vozes das professoras e salientou o que, para elas, é significativo e relevante nesta competência.

Não querendo repetir aqui a descrição aturada deste modelo descritivo da CCI, que efetuámos no âmbito do subcapítulo 4.3. Representações em relação à CCI, daremos conta das características que consideramos mais relevantes. À semelhança da maioria dos modelos de CCI apresentados no nosso enquadramento teórico (cf. capítulo 1), também as nossas professoras afirmam que a CCI é uma competência multidimensional e complexa, reconhecendo-lhe três componentes: a *afetiva* (saber ser e saber viver juntos), a *praxeológica* (saber fazer) e a *cognitiva* (saberes). Apesar de considerarem que a maior ou menor importância atribuída a cada uma destas componentes depende da situação de comunicação e dos interlocutores, de uma maneira geral tendem a considerar, com Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), que a *componente afetiva* está na base de toda esta competência (Bastos & Araújo e Sá, no prelo). Através da metáfora do *iceberg* (cf. Figura 40), tentámos demonstrar que, de acordo com os nossos resultados, a CCI é ativada em contextos de interação exolingue e multicultural, submersa num *mar de línguas e de culturas*, onde se encontra o Outro, isto é, o(s) nosso(s) interlocutor(es). As aptidões (*componente praxeológica*) são a face visível da CCI, ou seja, a CCI em ação, mas estão fortemente dependentes quer das atitudes (*componente afetiva* – na base da CCI, como referimos, e, por isso, totalmente submersas), quer

dos conhecimentos (*componente cognitiva* – igualmente submersa). Posto isto, para as nossas professoras, estas componentes da CCI estão muito dependentes umas das outras, sendo que, para que a *praxeológica* se manifeste durante a interação, tem de convocar também as outras duas.

De acordo com os nossos resultados, a CCI é “strongly personal embedded” (Bastos & Araújo e Sá, no prelo), isto é, fortemente dependente das características pessoais do sujeito, o que se deve, não só à valorização da *componente afetiva*, mas também ao facto das “aptidões pessoais” serem uma das categorias mais preconizada (integrante da *componente praxeológica*) e de todas as componentes, sem exceção, integrarem categorias relativas especificamente ao sujeito (“relação com o sujeito” na *componente afetiva*, “conhecimentos sobre o sujeito” na *cognitiva* e “aptidões pessoais”, na *praxeológica*). Este carácter pessoal é ainda potenciado pelas dinâmicas do desenvolvimento da CCI, muito dependentes das experiências pessoais de cada um.

Outro resultado particularmente relevante é o equilíbrio que este modelo evidencia entre a dimensão cultural e a linguística da CCI. Este equilíbrio foi possível essencialmente graças às categorias e subcategorias de natureza ‘*emic*’, emergentes exclusivamente nas vozes das professoras analisadas, onde foi visível a importância que elas atribuem à “relação com as línguas de comunicação”, nomeadamente ao facto de não ter medo de errar quando se utiliza uma LE e ao gosto / interesse pelas línguas da interação. Igualmente valorizado foi o repertório plurilingue e pluricultural do sujeito, bem como a capacidade de o gerir e de o atualizar a cada nova experiência relevante. Posto isto, este modelo, à semelhança da maioria dos modelos europeus analisados no capítulo 1, apresenta um grande equilíbrio entre a dimensão linguística e cultural, ao contrário dos modelos norte-americanos, que tendem a negligenciar a dimensão linguística (provavelmente dado o seu contexto geopolítico e linguístico, em que o Inglês se assume como a língua de comunicação entre os vários estados).

É precisamente nesta dimensão linguística que reside o ponto mais problemático do modelo: se, por um lado, as professoras valorizam os repertórios plurais individuais dos sujeitos, bem como a capacidade de os gerir em contextos de interação, por outro lado, em alguns momentos, privilegiam o conhecimento de uma língua comum (geralmente o Inglês), que sirva de plataforma de entendimento entre os interlocutores. Nada tendo contra a utilização de uma língua comum de entendimento nas situações em que tal é possível, porque reconhecemos que, de facto, esta capacidade / possibilidade facilita muitas vezes a comunicação entre pessoas que não têm a mesma língua como LM, o que estranhámos foi o facto de se particularizar essa característica e não a incluir no repertório plurilingue e pluricultural do sujeito e na capacidade de o gerir. Na nossa perspetiva, referir diretamente esta característica pode apontar para uma visão dessa língua comum como uma *lingua franca*, que resolveria todo e qualquer problema de comunicação, como se, no caso de encontros interculturais, os desafios se prendessem meramente com questões linguísticas.

Hoje, mais do que nunca, estou convicta da complexidade inerente a este tipo de encontros pois, estando a trabalhar e a viver num país lusófono (Moçambique) há já dois anos, praticamente todos os dias me deparo com desafios à comunicação, tanto nos contextos profissionais como pessoais, sobretudo quando estou a falar em Português com outros falantes desta língua (embora não a tendo, na maioria dos casos, como LM). Os desafios prendem-se em particular com o facto de, aqui, as palavras terem frequentemente outros sentidos, outras colorações, muito em parte porque, a dada altura, como nos recorda Mia Couto no documentário *Vidas – Línguas em Português* de Victor Lopes, a língua parece “[ter perdido] o dono (...) e [ter namorado] no chão (...) na poeira de Moçambique e [ter-se sujado] (...) no sentido em que [foi] capaz de se casar com o chão”. Línguas são culturas, indubitavelmente, pelo que, de contexto para contexto, a língua adquire novas roupagens, que a enriquecem e lhe dão dinamismo. Logo, como defende Saramago, no mesmo documentário, “não há língua portuguesa, há línguas em Português”. Este postulado é válido também, obviamente para as outras línguas, pelo que, o facto de se ter uma língua comum de comunicação, se não se tiver um repertório plurilingue e pluricultural por detrás, não garante por si só o sucesso de uma interação de cariz exolingue e intercultural.

Quanto às dinâmicas de desenvolvimento da CCI, a segunda questão de investigação de segundo nível, à semelhança de Deardorff (in. Spitzberg & Changnon, 2009), as professoras consideram que a *componente afetiva* constitui o ‘motor de arranque’ do seu desenvolvimento, que se processa em dinâmicas recursivas, espiraladas, entre informação, (inter)ação e reflexão (cf. Figura 41). Para elas, a CCI é uma competência que se aperfeiçoa / atualiza ao longo da vida, de acordo com as experiências interculturais de cada um e sua capacidade em as rentabilizar para o seu processo de crescimento enquanto comunicador intercultural, o que vai ao encontro da conceção de Dervin (2010), para quem a CCI “is not permanent, ‘for life’, and its practice and learning never end” (p. 15). Posto isto, trata-se de uma competência naturalmente incompleta e desequilibrada, sempre aberta a re(des)construções.

Em suma, e de acordo com as perceções das professoras analisadas, parece-nos que importa investir na *componente afetiva*, a força propulsora de todo o processo de desenvolvimento da CCI. Neste sentido, fomentar o gosto pela diversidade linguística e cultural, o reconhecimento das mais-valias de uma abordagem didática orientada para o plurilinguismo e a interculturalidade, assim como a vontade de participar em encontros plurilingues e interculturais constituem-se como “portas de entrada” facilitadoras do processo de desenvolvimento desta competência.

Explicitadas as *pistas de resposta* à nossa segunda questão de investigação, centremo-nos agora na última, subjacente à finalidade prática do estudo, ou seja, à identificação de princípios e/ou estratégias de formação de professores para a educação intercultural, a partir das vozes das

professoras que frequentaram a nossa proposta de formação. Relembramos, aqui, a terceira questão de investigação e as respectivas questões de segundo nível:

3. *Como experienciaram os nossos sujeitos o processo de investigação / formação O Professor Intercultural?*

3.1. *Que potencialidades e constrangimentos identificaram nas estratégias de formação implementadas? Porquê?*

3.2. *Que sugestões apresentam para a formação de professores para a abordagem intercultural?*

Tal como referimos no capítulo 4, para responder a estas questões, sentimos necessidade, num primeiro momento, de compreender melhor como é que estas professoras conceptualizavam o processo de DPD, nomeadamente quais os fatores de desenvolvimento que mais valorizavam. De acordo com os resultados, também as nossas professoras consideram o DPD uma “individual enterprise” (Huberman & Guskey, 1995, p. 270), dependente do sujeito, nomeadamente da sua “competência de desenvolvimento” (Korthagen, 2009), ou, dito por outras palavras, da sua predisposição para se autodesenvolver (Avalos, 2011; Day, 2001; Eisenschmidt, 2008). As experiências profissionais também são vistas, pelas nossas professoras, como oportunidades de DPD, encarando-as, como Vieira (2011), como potenciais espaços de transformação profissional (Larrosa Bondía, 2002; Schön, 1983, 1987; Villegas-Reimers, 2003). A motivação pela profissão e a identificação com a missão ética e política que lhe está subjacente surgem também como um importante fator de DPD (Day, 2001; Estrela, 2010; Freire, 2004; Fullan, 1995).

Além destas características, decorrentes do indivíduo, as professoras consideram que os momentos de formação, nomeadamente formal, se constituem como ótimas oportunidades de DPD (Anadón et al, 2001), especialmente se estas proporcionarem dinâmicas equilibradas entre o aprofundamento teórico, a experimentação / (inter)ação e a reflexão. À semelhança de outros estudos (ibidem; Flores, 2006), também estas professoras dão particular relevo a alguns professores com os quais se cruzaram e que acabam por funcionar como modelos de referência, que determinam a sua forma de ser e de estar na profissão. Embora com menos expressão, estas professoras reconhecem ainda o caráter polifónico do DPD, dando particular relevo às dinâmicas de trabalho colaborativo, com outros professores, nos seus contextos profissionais (Avalos, 2011; Day, 2001; Estrela, 2010; Gonçalves, 2011; Gomes, 2013).

Explicitadas as representações das nossas professoras acerca do DPD, reunimos as condições para nos debruçarmos sobre a forma como elas viveram o programa de formação/investigação *O Professor Intercultural*.

De uma maneira geral, o balanço que fazem da experiência é bastante positivo, salientando a atualidade e pertinência da temática abordada. No que se refere às potencialidade das estratégias de

formação implementadas, as professoras destacam, em ambas as propostas de formação, as dinâmicas de trabalho colaborativo. Para além disso, no que se refere especificamente ao curso de formação, preconizam ainda o caráter pragmático das propostas de formação, dando especial destaque à atividade prática, de análise dos seus contextos profissionais. Já no que se refere à oficina, salientam a metodologia de formação adotada, assente em dinâmicas de informação-experimentação-reflexão (cf. Figura 37), que vão ao encontro das características que preconizaram quando referiram as ações de formação contínuas como fatores de DPD. Aliada a esta característica da nossa proposta de formação, enaltecem as atividades desenvolvidas no âmbito dos eixos de formação de cariz acional, a saber: o eixo *agir comunicativo e intercultural*, que visava criar condições para que pudessem desenvolver a sua CCI em situações de comunicação plurilingues e interculturais, através da participação numa sessão da plataforma *Galanet*; e o eixo *agir profissional*, no qual tiveram a oportunidade de, em grupo, desenhar, implementar e avaliar projetos de ação, nas suas turmas, visando o desenvolvimento da CCI dos seus alunos.

O principal constrangimento apontado em ambas as propostas de formação prendeu-se com a gestão do tempo, referindo-se que a duração das formações se revelou insuficiente para aprofundarem a temática como gostariam. Este nosso resultado vai ao encontro dos de outros estudos efetuados em situações de formação contínua, direcionados para a formação de professores de línguas para abordagens plurais, em que também o tempo foi apontado como o principal constrangimento (a título de exemplo, Gomes, 2013; Gonçalves, 2011). Na nossa perspetiva, esta dificuldade em gerir o tempo (e as prioridades) é um sinal desta época em que vivemos, deste mundo acelerado e em constante e(in)volução, em que somos chamados a desempenhar inúmeras tarefas (muitas delas, de acordo com as nossas professoras, de caráter burocrático e bastante desgastantes), e em que não parece haver tempo para parar para pensar acerca do que nos acontece, condição essencial, de acordo com Larrosa Bondía (2002), para perceber o que ‘nos passa’ e que, ao nos acontecer, “nos forma e nos transforma” (p. 26).

Posto isto, podemos afirmar que as nossas professoras reconhecem a importância de conceber percursos de formação assentes nos princípios estratégicos de formação que mobilizámos, de forma a tornar possível a ‘engrenagem oleada’ entre as fases de informação-(inter)ação-reflexão que, na nossa perspetiva, integram as dinâmicas de desenvolvimento profissional (cf. Figura 35). De notar que uma das professoras refere como mais-valia do percurso de formação vivido (neste caso, a oficina de formação) precisamente essa articulação equilibrada entre o que denomina de “fase de entendimento dos conceitos” (informação), “fase de experimentação” e “fase de reflexão” [OF3].

Assim, podemos concluir que os princípios subjacentes à nossa proposta de formação foram validados pelos próprios sujeitos em formação, configurando-se como princípios que, desenhados genericamente para dispositivos de formação para a intercompreensão, são perfeitamente

adaptáveis a dispositivos de formação de professores para a CCI. Para além disso, e tal como avançado no âmbito de outros estudos exploratórios sobre esta proposta de formação (Bastos & Araújo e Sá, 2008a; 2008b), os professores parecem valorizar o caráter acional da proposta formativa. Posto isto, vislumbra-se, desde já, uma pista de formação de professores para a educação intercultural: a coexistência de momentos de aprofundamento teórico e momentos de experimentação, tanto ao nível de situações de contacto exolingue e intercultural (virtuais e/ou presenciais), como de experimentação pedagógico-didática (experimentação de atividades e/ou materiais, implementação de projetos de ação). Por fim, as professoras salientam também o caráter reflexivo da proposta de formação, reconhecendo-o como uma das suas mais-valias, pelo que consideramos que importa não descurar a dimensão reflexiva, proporcionando aos sujeitos em formação a oportunidade de se autoanalisarem, definirem o seu projeto de formação e monitorizarem o seu processo de desenvolvimento profissional de forma mais consciente e refletida.

Caminhos e ‘descaminhos’¹⁵⁹: nas encruzilhadas do estudo...

Volvidos oito anos desde que iniciámos este percurso, olhando para trás, várias são as encruzilhadas que identificamos ao longo do processo, encruzilhadas essas que nos levaram a escolher entre várias possibilidades de caminhos. Naturalmente, as escolhas que fomos fazendo tiveram as suas implicações no estudo e é precisamente sobre as escolhas com implicações que consideramos, agora, menos positivas que nos propomos debruçar nas páginas que se seguem.

Antes de iniciarmos este olhar retrospectivo crítico sobre o percurso trilhado, gostaríamos de salientar que, quando se iniciou este estudo, era ainda muito inexperiente no que a estas lides da investigação dizem respeito, ainda que tivesse terminado, entretanto, um curso de formação especializada em Investigação em Didática e tivesse tido alguma experiência de investigação no âmbito da participação, durante um ano, no projeto europeu *Galanet*, como tarefeira. Apesar da orientação constante da supervisora e do apoio das colegas do L@LE, nomeadamente no momento inicial do estudo, consideramos que a escolha de alguns caminhos não terá sido muito feliz, muito em parte devido a essa falta de experiência. Referimo-nos, neste caso, principalmente a escolhas relacionadas com o plano investigativo do programa *O Professor Intercultural*.

¹⁵⁹ Inspirámo-nos, na redação deste subtítulo, na seguinte passagem de Couto (2008): “A estrada me descaminhou. O destino o que é senão um embriagado conduzido por um cego?” (p. 203).

Um desses constrangimentos que, a nosso ver, poderá ter tido influência na quantidade e qualidade dos dados obtidos para poder compreender como é que as professoras viveram a experiência proporcionada pelo curso de formação, prende-se com o carácter demasiado livre da secção “O Meu Diário de Bordo” do *Portefólio Profissional*. Na altura, optámos por não ser demasiado assertivas no que a esta secção do portefólio dizia respeito, uma vez que era nosso intuito deixar as professoras totalmente livres para decidir quando escrever e sobre o que escrever. Raras foram as ocasiões em que lhes solicitámos diretamente que o fizessem e, quando isso sucedeu, não lhes fornecemos pistas concretas. Como consequência, as professoras escreveram muito pouco. É verdade que o que escreveram foi por livre e espontânea vontade, tornando os dados, assim, talvez mais autênticos e fiáveis, mas, efetivamente, eles são escassos, o que nos levou a ter algumas dificuldades em conseguir perceber de forma aprofundada o sentir das professoras relativamente ao percurso trilhado no curso de formação. Tendo-nos apercebido deste constrangimento ainda no decorrer do curso, decidimos alterar a estratégia para a oficina de formação, onde assumimos um papel mais assertivo e orientador. Como resultado, obtivemos uma maior quantidade de dados, o que explica o desequilíbrio no balanço que fazemos do plano de formação, onde foi notório o facto de termos mais bases de análise para compreender como vivenciaram a experiência de formação proposta na oficina de formação, que nos permitiram ancorar melhor as nossas conclusões, do que em relação ao curso.

Outro constrangimento relativo à recolha de dados durante o processo de formação prendeu-se com o abandono de um instrumento de recolha, o *Diário do Investigador*. Como explicitámos no capítulo 3, a decisão de o abandonar deveu-se ao facto de a investigadora principal ser, paralelamente, formadora, o que dificultava a tomada de notas durante as sessões de formação, pelo que este instrumento de recolha de dados foi apenas resgatado num momento posterior, quando as professoras que frequentaram a oficina partilharam os projetos de ação desenvolvidos no âmbito do eixo *agir profissional* e a sua experiência de formação com estudantes de mestrado no então Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Hoje, lamentamos o facto de não termos conseguido utilizar o *Diário do Investigador* como prevíamos, pois consideramos que os dados dele emergentes poderiam ter enriquecido a análise que fazemos do processo, não só com base nas palavras das professoras, mas também a partir do olhar e sentir da própria investigadora durante o processo. Para colmatar esta falha, na altura poderíamos ter optado por registar em vídeo as sessões de formação e, posteriormente, proceder a uma seleção de episódios significativos e integrá-los na análise. Esta estratégia teria sido interessante, nomeadamente porque estes registos poderiam proporcionar a oportunidade de analisar as intervenções da própria formadora / investigadora, participante ativa neste processo e que, em dados momentos, poderá ter inclusivamente influenciado algumas escolhas das professoras. No

nosso ponto de vista, em estudos futuros seria importante não descurar esta componente interativa do processo formativo, tendo especial atenção, quer ao discurso dos formadores, quer à forma como o conhecimento se foi construindo durante a interação.

Tal como referimos no capítulo 3, depois da implementação do programa de formação/investigação e de uma primeira abordagem aos dados relativos às representações das professoras sobre a CCI, fizemos um estágio investigativo na *School of Education* da Universidade de Durham (UK), sob a orientação de Michael Byram. Das discussões tidas em torno do nosso estudo, com ele e a sua equipa (nomeadamente nos seminários do *Thursday group*, composto por doutorandos oriundos de vários países cujas investigações se centravam sobre a educação intercultural), assim como com Mike Fleming, sentimos necessidade de voltar novamente ao terreno para uma nova recolha de dados. Foi assim que decidimos levar a cabo as “entrevistas narrativas e de confrontação”, com o objetivo de obter o *feedback* dos sujeitos relativamente à análise que tínhamos feito das suas vozes, ajudando-nos a enriquecê-la e validá-la. Após a seleção das professoras a entrevistar, procedemos à marcação individual das entrevistas. Contudo, houve uma situação em que parte de uma entrevista não foi individual: por questões de agenda de duas professoras, PI1 e PI3, foi-nos proposto que a segunda parte da entrevista fosse feita em simultâneo. Tendo sido apanhadas de surpresa, acabámos por aceder ao pedido. Após a análise dos dados dessa parte da entrevista (transcrição disponível no anexo 5.11. Transcrição da parte II da entrevista efetuada a PI1 e PI3), apercebemo-nos de que as respostas das professoras tenderam a coincidir, o que nos leva a concluir que os pontos de vista de uma acabaram por influenciar os pontos de vista da outra. Assim sendo, nesta entrevista em particular, não temos um olhar individual, mas sim um olhar polifónico, construído a duas vozes (excluindo a da entrevistadora), o que, apesar de ser interessante, não se coaduna com o tipo de dados que pretendíamos recolher, consubstanciando-se como uma ‘pedra’ no percurso metodológico que trilhámos.

Aquando do início da análise, deparámo-nos com uma enorme quantidade de dados: *Portefólios Profissionais* bem recheados das nove professoras, as transcrições das nove “entrevistas narrativas e de confrontação”, todos os registos na sessão “Entre Línguas e Culturas” da plataforma *Galanet*, algumas anotações no *Diário do Investigador*. Por constrangimentos temporais, tivemos de tomar opções e deixar cair alguns dos dados recolhidos. Foi o caso dos produtos das ações de formação, ou seja, os trabalhos desenvolvidos, em grupo, quer no curso, quer na oficina (tanto no âmbito do eixo *agir profissional*, como no *agir comunicativo e intercultural*). Reconhecemos que estes dados nos poderiam dar pistas para melhor compreender como é que estas professoras conceptualizavam a integração escolar da abordagem intercultural, todavia optámos por não os ter em conta na nossa análise, decidindo centrarmo-nos unicamente nas representações por elas verbalizadas.

Um dos motivos que consolidou esta escolha foi o facto de não termos outras fontes de dados que nos permitissem fortalecer essa análise, pois não assistimos às aulas em que as professoras da oficina de formação implementaram os projetos, por exemplo, nem tivemos acesso direto às vozes dos alunos, os principais visados nas propostas didáticas desenvolvidas nos seus projetos de ação. Em estudos futuros, consideramos pertinente fazer um acompanhamento mais intensivo dos formandos/sujeitos, nos seus próprios contextos de intervenção, assistindo, se possível, a aulas e recolhendo dados junto dos alunos. Esta poderá ser uma forma de compreender as implicações das estratégias de formação preconizadas, quer no agir profissional docente, quer na própria aprendizagem dos alunos.

Como nos recorda Machado, “no hay camino / se hace camino al andar”, e as escolhas que fizemos nas diferentes encruzilhadas que fomos encontrando ao longo do percurso construíram o nosso caminho. Foi um percurso flexível, aberto a vários ajustes e desajustes, como explicitámos no capítulo 3, mas que poderia ter sido outro se as escolhas tivessem sido estas que agora apontámos, ou outras que (ainda) não conseguimos vislumbrar. Independentemente disso, foram precisamente as escolhas efetuadas, as mais e as menos felizes, que delinearam a rota da nossa *viagem*, ao longo da qual tanto crescemos (pessoal e profissionalmente) e tanto aprendemos, o que faz com que nos revejamos na imagem do *maratonista* que, *depois de dar a volta ao mundo para se encontrar*, reconhece que *já não é o mesmo* (cf. epígrafe ao estudo – Peixoto, 2000).

Novas rotas: os caminhos para onde nos aponta o estudo...

Revisitado o estudo, chegou o momento de olharmos para o futuro e perspetivarmos os caminhos, as novas rotas, para onde as nossas conclusões parecem apontar. Tendo sido este estudo desenvolvido no âmbito de um processo imbricado de investigação (em DL) e de formação (contínua de professores de línguas), com uma finalidade pessoal relativa à integração escolar da abordagem intercultural, consideramos pertinente ter em conta, neste olhar prospetivo sobre o horizonte, três rotas: a *investigativa*, particularmente ligada à investigação em DL e à investigação sobre o DPD; a *formativa*, referente às pistas que o estudo nos fornece sobre a formação de professores para a educação intercultural; e a *profissional*, relativa às possibilidades de integração escolar desta abordagem enfatizadas nas conclusões da nossa análise.

Muitas destas rotas já foram sendo apontadas e sustentadas ao longo do estudo, não só no enquadramento teórico, mas também no capítulo da análise (capítulo 4) e já no âmbito destas conclusões finais. Apesar disso, não poderíamos deixar de as convocar novamente neste momento do nosso trabalho.

De forma a melhor organizar o discurso, focalizaremos o nosso olhar, num primeiro momento, na *rota profissional*, ou seja, nos caminhos que se parecem perspetivar para a integração escolar desta abordagem. De seguida, centrar-nos-emos na *rota formativa*, identificando os contributos do nosso estudo para a formação de professores para a educação intercultural, contributos esses que passam pela enunciação de alguns princípios e/ou estratégias de formação. Por fim, detemo-nos sobre a *rota investigativa*, avançando alguns dos desafios que se colocam à investigação em DL, nomeadamente na área da formação de professores.

Antes de enunciar as rotas que identificámos, importa salientar que não se trata de receitas, muito menos infalíveis, são antes sugestões decorrentes do cruzamento entre as vozes das nossas professoras, as vozes da literatura da especialidade e a nossa própria voz, resultante de todo o percurso que temos vindo a trilhar como professoras de línguas, investigadoras em DL e formadoras de professores de línguas.

Rota profissional

Tal como já defendemos várias vezes ao longo deste trabalho, sustentando-nos quer nas vozes de autores de referência convocados no nosso enquadramento teórico (nomeadamente no capítulo 1), quer nas vozes das professoras que participaram neste estudo, para que a educação intercultural seja uma realidade nas nossas escolas, ela tem de ser assumida claramente como uma prioridade nas políticas educativas nacionais para, posteriormente, ser assumida como um projeto comum, nas escolas, e não o ‘cavalo de batalha’ dos professores de línguas (ou pelo menos daqueles que, por opção, espírito de missão, aderem à abordagem intercultural).

De acordo com os nossos resultados, para que esta aspiração, que todos concordamos que é urgente, se torne numa realidade concreta e palpável, esse projeto comum deve ser pautado por alguns princípios, que passamos a enunciar:

- em primeiro lugar, deve ser um projeto *integrado*, ou seja, assumido claramente nas orientações curriculares do Ministério da Educação, no projeto educativo das escolas e nos projetos educativos de cada um dos professores;
- ser um projeto *de todos*, independentemente do seu papel na comunidade educativa, abrangendo desde os professores e os auxiliares, aos alunos e encarregados de educação, passando pelos órgãos diretivos da escola;
- estar *aberto* à participação e colaboração da comunidade envolvente, criando sinergias, por exemplo, com associações de imigrantes ou outras instituições representativas de comunidades alófonas;
- revelar um carácter *transversal*, colocando em interação, para o mesmo fim, os professores das várias disciplinas curriculares e extracurriculares, nomeadamente os professores de línguas;

- estar devidamente *contextualizado*, ou seja, não ser um projeto importado de outra realidade, mas ser desenvolvido especificamente para cada contexto em particular, atendendo às suas características e especificidades;

- possuir um caráter *sistemático* e *sistematizado*, isto é, ser devidamente integrado nas planificações dos professores, com vista ao desenvolvimento progressivo de competências plurilíngues e de comunicação intercultural nos seus alunos;

- e assumir-se como um projeto *para todos*, independentemente das suas idiossincrasias linguísticas, culturais, religiosas, políticas, socioeconómicas... num espírito de amizade e fraternidade, tendo como fim último o desenvolvimento de competências que promovam o diálogo intercultural e uma cultura de paz, ou, dito por outras palavras, a educação de cidadãos interculturais (Byram, 2008b).

Por outro lado, no que se refere ao tipo de atividades promotoras do desenvolvimento da CCI, de acordo com os nossos resultados, dado o papel de ‘motor de arranque’ da *componente afetiva*, parece-nos que a educação intercultural, nas nossas escolas, tem de passar obrigatoriamente pela consciencialização para e valorização da diversidade linguística e cultural, assim como pela motivação para participar em encontros exolíngues e interculturais.

Para além disso, dado o caráter interativo desta competência, que se desenvolve e atualiza na interação intercultural, parece-nos ainda que se devem privilegiar atividades de caráter acional, levando os estudantes a comunicar com pessoas de outras línguas e culturas, comunicando efetivamente em situações multilíngues e multiculturais. Tendo consciência de que nem sempre é possível promover encontros / intercâmbios reais, sugerimos a promoção de intercâmbios virtuais, através de plataformas, na Internet, desenhadas para esta finalidade, tal como a plataforma *Galanet* que, apesar de ter sido utilizada no âmbito da nossa proposta de formação, não é direcionada para a formação de professores¹⁶⁰, mas para promover a interação entre estudantes de línguas. Desde que esta plataforma está aberta ao público (2004), já decorreram cerca de 60 sessões de formação, juntando alunos de línguas de vários países, nomeadamente da Europa e da América Latina. Este é, portanto, um dos recursos que se coloca à disposição dos professores de línguas para poderem trabalhar a CCI com os seus alunos dentro dos pressupostos de uma abordagem acional e interativa.

Alguns professores já o têm feito e, em Portugal, existe já uma dissertação do Mestrado em Didática de Línguas para Professores do 3º CEB/Secundário do Departamento de Educação da

¹⁶⁰ Com o projeto Galapro, que decorreu entre 2008 e 2010, nasceu uma plataforma direcionada para a formação de professores e formadores para a intercompreensão, disponível em: <http://www.galapro.eu/sessions/>. Até ao momento, já tiveram lugar nessa plataforma cinco sessões de formação (duas em 2009, uma em 2010, outra em 2011 e outra em 2012, estando a decorrer a sessão 2013), com a participação de cerca de 580 formandos, oriundos de 13 países (Europa: Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Itália, Portugal, Roménia e Suíça; América Latina: Argentina, Brasil, Honduras, México e Perú).

Universidade de Aveiro, da autoria de uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Secundário, que reflete precisamente sobre a experiência do recurso à plataforma *Galanet* na aula de Português (LM), tendo como objetivo “analisar em que circunstâncias a integração de uma abordagem plural, a intercompreensão em Línguas Vizinhas, se repercute nos conhecimentos em Português e nas relações sócio-afectivas de alunos do final da escolaridade secundária com esta língua” (Lemos, 2011). Quer isto dizer que este é um caminho possível, cabendo aos professores, em primeiro lugar, saberem da sua existência e, em segundo lugar, se prepararem para o percorrer (o que passa, na nossa perspetiva, por um investimento na sua formação).

Rota formativa

Muitos foram os caminhos para a formação de professores que, ao longo das páginas que constituem este trabalho, fomos apontando. Um desses caminhos é, sem sombra de dúvidas, “colocar a didática profissional no centro das práticas de formação” (Vieira, 2011, p. 13), ou seja, alicerçar as propostas de formação de professores nas necessidades reais dos professores e dos seus contextos profissionais (Snoek, 2008), tornando-as mais significativas para eles, e, como tal, mais potencialmente (trans)formadoras. Para que isto seja possível, importa criar condições para que a voz dos professores seja, efetivamente, ouvida nas esferas da formação, o que implica, de acordo com Vieira (2011),

desenhar programas e estratégias que instituem a dimensão profissional da didática como eixo de desenvolvimento da sua dimensão curricular ou formativa, numa lógica de valorização da experiência do professor, dando-lhe voz ativa na construção do conhecimento e na transformação das práticas, e também na narrativização e partilha de experiências (p. 11).

No nosso entendimento, esta forma de pensar a formação de professores exige dos próprios formandos um papel mais ativo e mais comprometido com o seu próprio DPD, esperando-se deles uma capacidade de (auto)análise e de espírito crítico bastante apurada. Para o efeito, importa assegurar as condições necessárias para que os professores possam “parar para pensar” (Larrosa Bondía, 2002), analisar e refletir sem sofrer as pressões do tempo, para que consigam ir delineando, de forma consciente e consistente, os seus projetos de desenvolvimento profissional, de acordo com as suas experiências e necessidades, assim como com as necessidades decorrentes dos seus contextos de atuação.

Igualmente importante parece-nos ser o investimento, nomeadamente em contextos de formação contínua de professores, na construção de percursos de formação mais integradores das três dimensões da IPD (*interventivo-curricular*, *(inter) pessoal* e *político-social*), de forma a contribuir para uma formação mais complexa e holística dos formandos, levando-os a encontrar um

maior equilíbrio entre as três dimensões que a compõem e, dessa forma, um maior sentido da sua profissionalidade. Este poderá ser um caminho que leve os professores de línguas a reconhecerem a complexidade inerente à sua profissão e a se consciencializarem para o facto de que, hoje, a sala de aula já não é ‘o’ seu contexto de atuação, mas apenas ‘um’ deles, pelo que é cada vez mais pertinente trabalharem as várias competências inerentes à sua CPD e não apenas a *competência pedagógico-didática*.

Também pertinente para a formação de professores é a promoção do trabalho colaborativo entre professores, não só das mesmas línguas, mas também de línguas diferentes, como forma de potenciar uma visão verdadeiramente integrada e integradora do ensino/aprendizagem de línguas. Na nossa perspetiva, este poderá ser um caminho para se contrariar a visão ‘solitária’ do ensino das línguas que tende a prevalecer nas nossas escolas, fomentando uma gradual, mas sustentada, adesão aos princípios de uma *didática das línguas*, mais integrada e integradora. Para além disso, o trabalho colaborativo pode potenciar, como vimos, o DPD, nomeadamente quando assenta em dinâmicas reflexivas, de análise do Eu e do Outro, encarando-se os colegas como ‘amigos críticos’. Ainda no que se refere ao trabalho colaborativo, concordamos com Pinho (2010) quando alerta para a necessidade de se promover uma “expansão” ou “des-re-localização” destas dinâmicas colaborativas, criando-se sinergias, também ao nível da formação, com profissionais de outras instituições.

Por fim, e já a pensar na *rota investigativa* em que nos focalizamos de seguida, consideramos ser importante apostar na criação de parcerias entre investigadores, formadores e professores, potenciando o desenvolvimento da *competência científica* nos professores e interações e debates entre os terrenos de investigação, os de formação e os profissionais, que muitas vezes andam de ‘costas voltadas’, apesar de todos trabalharem para o mesmo fim (Bastos et al., 2008; Canha, 2013; Gomes, 2013; Gonçalves, 2011). No nosso ponto de vista, estas interações poderiam passar, por exemplo, pela promoção de propostas de formação imbricadas em projetos de investigação decorrentes da ação profissional dos docentes ou dos seus contextos de atuação, propostas estas que, tal como referimos ainda há pouco, coloquem a dimensão profissional no centro das práticas de formação, mas também no das práticas de investigação educacional. Esta poderia ser uma forma de levar os professores a se assumirem como investigadores, práticos-reflexivos, nos seus contextos profissionais.

Quanto às metodologias de formação, os nossos resultados apontam para as mais-valias de propostas de formação que privilegiem a relação entre aprofundamento teórico, (inter)ação e reflexão, dentro dos pressupostos de uma abordagem acional, reflexiva e ecológica do DPD (Bronfenbrenner, 2002). Neste quadro, salientamos as seguintes pistas:

- propiciar o contacto com o conhecimento teórico mais recente e mais relevante na área da educação intercultural, disponibilizando as referências bibliográficas e potenciando momentos de discussão e análise crítica;

- prever momentos de reflexão, análise crítica e discussão das orientações político-educativas e linguísticas, de forma a promover a problematização e o questionamento e a combater a passividade e atitudes acríticas, fomentando o desenvolvimento da *competência crítica*;

- proporcionar aos professores em formação a possibilidade de analisar propostas didáticas orientadas para a abordagem intercultural, de forma a tomarem conhecimento de formas diferenciadas de trabalhar estas questões em sala de aula;

- colocar os professores a planificar, implementar e avaliar projetos de ação, orientados para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos seus alunos, levando-os a aprender a fazer, fazendo, experimentando, analisando e avaliando o seu trabalho;

- e consciencializar os professores de línguas para a necessidade de desenvolverem e/ou aprofundarem as suas próprias competências plurilingue e de comunicação intercultural, proporcionando-lhes oportunidades de formação para o fazerem em (inter)ação, ao invés de apenas se preocuparem em as desenvolverem nos seus alunos, pois, tal como já defendemos noutros lugares, “não se pode ensinar aquilo que não se sabe, não se tem ou em que não se acredita” (Bastos & Araújo e Sá, 2013, p. 31).

Rota investigativa

No âmbito destas conclusões finais, apontámos já alguns caminhos para a investigação em DL, nomeadamente no que se refere à investigação referente às dinâmicas de DPD, caminhos esses mais diretamente relacionados com o nosso estudo e com outras possibilidades que, hoje, lhe reconhecemos. Referimo-nos, em particular, à importância de analisar o discurso da formação, nomeadamente as vozes dos formadores, quando pretendemos compreender o processo de formação; à necessidade de não negligenciar as vozes dos alunos, os beneficiários finais, quer das inovações educacionais, quer da transformação profissional dos professores; ou ainda às mais-valias de se cruzar as representações dos professores acerca da sua IPD e das suas práticas profissionais com a análise efetiva da sua ação em contexto de sala de aula. Triangular a nossa análise com a análise deste tipo de dados ajudar-nos-ia, certamente, a compreender melhor o processo de formação das nossas professoras, assim como a ter pistas mais concretas acerca das efetivas implicações das estratégias de formação propostas no seu DPD.

Contudo, além destes caminhos que se abrem para investigações do género da que desenvolvemos, o presente estudo aponta para um outro caminho, mais abrangente e transversal à investigação em educação, ao qual já fomos aludindo em alguns momentos do nosso trabalho: a

necessidade urgente de se promover a interação entre os professores, nas escolas, e os investigadores, nas universidades. Como já referimos ao longo deste trabalho, estes dois mundos, ao invés de andarem lado a lado, olham-se com desconfiança: os professores das escolas tendem a considerar os investigadores em educação utópicos e teóricos, acusando-os de fazerem investigações descontextualizadas, cujos resultados em nada vão ao encontro das necessidades reais das escolas; os investigadores tendem a minimizar os problemas dos professores e a desvalorizar o seu conhecimento prático, a favor do conhecimento que produzem nas universidades (manifestando um *complexo de superioridade epistemológico*). Esta desvalorização ainda é mais agravada numa “cultura académica onde o trabalho dos/com os professores é considerado pouco ‘rentável’ do ponto de vista da produtividade científica, assumindo um papel marginal na carreira dos investigadores” (Vieira, 2011, p. 11). Apesar de necessitarem desesperadamente uns dos outros, esta é uma relação condenada enquanto assentar nestes pilares, a desconfiança e a desvalorização do contributo do Outro.

Posto isto, consideramos que o principal desafio que se coloca à investigação educacional reside precisamente aqui, em contrariar a invisibilidade e mudez a que se tem condenado a voz dos professores nos discursos da investigação, manifestando atitudes positivas de abertura em relação ao conhecimento e às preocupações de quem se encontra fora dos limites dos campus universitários. Quer isto dizer que, nas palavras de Sousa Santos (2013), o desafio já não é “llevar la universidad para afuera, es traer lo que está fuera para adentro”. No caso específico da DL, o desafio poderá ser, como já referimos noutros lugares, o de tentar perceber:

até que ponto nós, investigadores, [estamos] disponíveis para negociar os nossos conceitos e os reconstruir em colaboração com os agentes educativos, nomeadamente os professores? Em que medida estamos abertos para nos deixar interpelar pelas suas questões e dilemas, fazendo deles também as nossas questões e dilemas? (Araújo e Sá & Bastos, 2011, p. 233).

No nosso campo específico de investigação, a formação de professores, este é um caminho que urge começar a explorar de forma mais intensa e sistemática. Apesar de se terem feito já alguns esforços neste sentido¹⁶¹, um longo caminho ainda há para ser trilhado até que os professores das escolas assumam verdadeiramente o seu papel de investigadores, e ainda mais longo ainda até que a investigação feita por professores seja valorizada e reconhecida no meio académico. Esperemos que a nossa voz, e a das nossas professoras, se junte às de tantos outros estudos que têm apontado

¹⁶¹ Referimo-nos, a título de exemplo, ao projeto ICA/DL (Investiga, Colabora e Atua em Didática de Línguas), descrito em detalhe em Canha (2013); às dinâmicas do projeto *Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*, a que já nos referimos várias vezes ao longo deste trabalho (Andrade & Pinho, 2010a), desenvolvido na Universidade de Aveiro; assim como à “pedagogia da experiência” preconizada, por Vieira (2011), no âmbito da unidade curricular *Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica*, do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho.

nesta mesma direção, contribuindo para que estas interações e debates entre a esfera investigativa e a profissional (sem esquecer, nesta equação, a formativa, que, muitas vezes, se apresenta como a potencial e natural ponte entre as outras duas) seja uma realidade a curto prazo.

Chegadas a este momento do nosso trabalho, e porque o tempo urge, damos por terminado o estudo, embora convictas de que nada está definitivamente finalizado. Esperamos que os caminhos apontados ao longo destas páginas nos (a nós e aos leitores) indiquem novas *viagens*, com novas rotas, com vista à contribuição para um melhor entendimento do DPD, por um lado, e, por outro lado, à educação de cidadãos interculturais mais interventivos e mais empenhados em cultivar um clima de paz e de entendimento mútuo.

Todos sabemos, por exemplo, que o céu ainda não está acabado
(Couto, 2012, p. 9).

Referências bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2008a). Communication Interculturelle, Apprentissage du Divers et de l'Altérité. *Actes du Congrès International "Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures"*. Salónica: Universidade de Salónica.

Abdallah-Pretceille, M. (2008b). Communication Interculturelle en Contexte Multilingue. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: que perspectivas?* (pp. 15 - 24). Porto: Areal Editores.

Abdallah-Pretceille, M. (2011). De l'Interculturel à l'Humanisme du Divers. *Éducation Permanente*, 186, pp. 17 - 20.

Afonso, C. C. (2006). Professores de Línguas Estrangeiras: que competências? In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 450 - 460). Porto: Porto Editora.

Afonso, C. C. (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras. Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Aguerrondo, I. (2009). *Complex knowledge and education competences*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Aguiar, A. R. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de Doutoramento).

Alarcão, I. (1984). Didáctica. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coord.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 44 - 48). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 59 - 82). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1994). A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 175 - 185). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (1996). A Construção do Conhecimento Profissional. In D. R. Pereira, M. J. Serra, & M. R. Delgado-Martins, *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 91 - 95). Lisboa: Edições Colibri.

Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores - Reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta, *Didáctica e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 159 - 190). São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2000). Interacções em Didáctica de Línguas. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 263 - 293). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2002a). Didáctica e Novas Competências na Formação de Professores de Línguas na Europa. *Intercompreensão*, 10, pp. 65 - 69.

Alarcão, I. (2002b). Teacher Education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 28 (3), pp. 227 - 231.

Alarcão, I. (2003). Revisitando "fantasmas, sonhos, realidades". In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 468 - 484). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2006). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional, que novas funções supervisivas? In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão percursos e pensamentos* (pp. 436 - 466). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2008). Desafios Actuais ao Desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: que perspectivas?* (pp. 10 - 14). Porto: Areal Editores.

Alarcão, I. (2010a). Prefácio. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 7 - 10). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2010b). A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1 (1), pp. 61-79.

Alarcão, I. (Coord.), Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C. M., Pereira, L. A., Canha, M. B., . . . Pinto, S. (2004). Percursos de Consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá, & A. Moreira (Coords.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 485 - 579). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010a). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010b). *Linhas estratégicas para o desenvolvimento de políticas de investigação e formação em Didáctica de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um conceito de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? *ELA*, 153, pp. 11 - 24.

Alarcão, I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., & Pereira, L. A. (2006). Perspectivas do Desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas? Comunicação apresentada no Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE 'Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005'. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (texto não publicado).

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje (documento de um grupo de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)*. Obtido a 2 de novembro de 2012 de Instituto de Educação - Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>

Albarello, L., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-George, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional)*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Relatório de Provas de Agregação).

Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions Personnelles et Sociales et Identité Professionnelle. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 26 (1), pp. 1 - 17. Obtido a 13 de outubro de 2012 de La Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation: <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE26-1/CJE26-1-Anadon.pdf>

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um Diálogo entre as Línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), pp. 149 - 168.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Intercompréhension et Formation des Enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti, & F. Grin (Dir.), *S'Entendre entre Langues Voisines: vers l'Intercompréhension* (pp. 277 - 298). Genève: Georg Editeur.

Andrade, A. I., & Moreira, G. (Coords.) (2002). Intercomprehension in Language Teacher Education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão*, 10, pp. 51 - 64.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2003). Former à l'Intercompréhension. Qu'en pensent les professeurs de langues? *Lidil*, 28, pp. 173 - 184.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010a). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010b). Potencialidades Formativas do Conceito de Intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer, *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (pp. 41 - 61). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Álvares-Pereira, L. A., Araújo e Sá, M. H., Bastos, M., Canha, M. B., Cardoso, I., . . . Santos, L. (2008). *Línguas e Educação. Orientações para um Projecto Colaborativo - Brochura de apresentação do projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e Construção da Competência Plurilingue - alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e Desafios* (pp. 489 - 506). Évora: Universidade de Évora.

Andrade, A. I., Diamanti, L., Antoine, M.-N., Arancibia, E., Beckmann, L., Kamargo, K., . . . Piranha, J. (2011). Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica. In M. H. Araújo e Sá, M. Carlo, & M.-N. Antoine, *L'Intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* (pp. 109 - 130). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ano Europeu do Diálogo Intercultural. (2008). Obtido a 16 de fevereiro de 2008 de <http://www.interculturaldialogue2008.eu>

Arasaratnam, L. (2006). Further Testing a New Model of Intercultural Communication. *Communication Research Reports*, 23 (2), pp. 93 - 99.

Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural Communication Competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 137 - 163.

Araújo e Sá, M. H. (2002). Interrogações a propósito do conceito de "Competência para Comunicar". *Intercompreensão*, 10, pp. 129 - 137.

Araújo e Sá, M. H. (2003). Intercompreensão e Formação de Professores: barreiras, realidades, perspetivas. In A. I. Andrade, & C. M. Sá (Orgs.), *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didácticas* (pp. 75 - 92). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. (2010). Formando para a intercompreensão pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios. In R. Bizarro (Org.), & M. A. Moreira, *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 47 - 71). Mangualde: Edições Pedagogo.

Araújo e Sá, M. H. (2012). *Relatório da unidade curricular Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Relatório de Provas de Agregação).

Araújo e Sá, M. H., & Bastos, M. (2011). C'est un thème qui me tient à coeur!: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. *Redinter - Intercompreensão*, 3, pp. 213-234.

Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). La Dimension Interculturelle de l'Intercompréhension: négociation des desaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela(Orgs.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas - conceitos, práticas, formação* (pp. 117 - 149). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., & Páscoa, T. (2002). Entre Línguas e Culturas: uma abordagem da competência de comunicação intercultural em contexto escolar. *Actas do Colóquio - a Comunicação entre Culturas*. Portugal: ADECI / Grupo Sietaz.

Araújo, M., & Pereira, M. (2004). *Interculturalidade e Políticas Educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Coimbra: Oficina do CES.

Assembleia da República Portuguesa (2005). *Constituição da República Portuguesa: revisão constitucional*. Obtido a 13 de outubro de 2011 de Assembleia da República: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Ataíde, J., & Dias, P. (Coords.) (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2010*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Auger, N., & Romain, C. (2010). Malentendus Interculturels et Pratiques et Tensions Didactiques dans l'Enseignement-Apprentissage du Français Langue Première et Langue Autre. In P. Blanchet, & D. Coste, *Regards Critiques sur la Notion d'«Interculturalité» - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 97 - 113). Paris: L'Harmattan.

Avalos, B. (2010). *Teacher Identity Construction in Reform Driven Contexts: a chilean study*. Obtido a 17 de setembro de 2012 de E-Journal of All India Association for Educational Research: <http://www.ejournal.aiaer.net/vol22210/3.%20Beatrice%20Avalos.pdf>

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 10 - 20.

B

Bakhtin, M. (1992). *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, pp. 289 - 298.

Barbot, M.-J., & Dervin, F. (2011). L'Interculturel en Formation, un concept à renouveler. *Éducation Permanente*, 186, pp. 5 - 16.

Barreto, A. (2009). *PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido a 10 de outubro de 2011 de <http://www.pordata.pt/Portugal>

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2007). O Diálogo Intercultural e o Espaço Curricular das Línguas: uma experiência no contexto de formação contínua. *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2182 - 2194). A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación.

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008a). *Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension - une étude en situation de formation continue*. Obtido a 31 de março de 2008 de Les Langues Modernes, 1: www.aplv-languesmodernes.org

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008b). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didáticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras* (pp. 257 - 273). Braga: Universidade do Minho.

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2013). "Papagaio Colorido"? "Bola Saltitante"? "Construtor de Pontes"? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilingues e multiculturais. Obtido a 15 de agosto de 2013 de E-Revista de Estudos Interculturais, 1: <http://www.iscap.ipp.pt/cei/E-REI%20Site/1Artigos/Monica%20Bastos%20-%20Papagaio%20Colorido,%20Bola%20Saltitante,%20Construtor%20de%20Pontes.pdf>. ISSN 2182-6439

Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (no prelo). Pathways to teacher education for Intercultural Communicative Competence: teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*.

Bastos, M., Abreu, M. A., Almeida, C., Assunção, L., Batista, E., Bento, L., . . . Rita, A. (2008). A Educação Intercultural na Aula de Línguas: partilha de experiências. *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: interacções e debates"* (pp. 170 - 187). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Beacco, J.-C. (2003). *Plurilinguisme et Citoyenneté Démocratique*. Obtido a 16 de janeiro de 2007 de <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/beacco.pdf>

Beacco, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C. (2008). Migrations et Éducation Plurilingue. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, pp. 114 - 120.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Bedynska, M., & Kowalczyk, K. (2004). Notre Responsabilité, nos Rôles et nos Tâches. In G. Boldizsár (Coord.), *Introduction au Contexte Européen Actuel de l'Enseignement des Langues: un kit pédagogique* (pp. 25 - 34). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107 - 128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749 - 764.

Bekemans, L., & Urbina, Y. O. (1997). *Étude sur l'Éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union Européenne*. Luxembourg: Parlement Européen.

Bennet, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence: a process perspective. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 121 - 140). Thousand Oaks: Sage Publications.

Berg, C. (2013). Desafios para a Formação de Professores do Ponto de Vista da Diversidade Linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 173 - 182). Lisboa: Lidel.

Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Sáez, F. T. (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues: kit de formation*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no Ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum Arena*, 3, pp. 1 - 20.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In FLUP, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57 - 69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bizarro, R., & Braga, F. (2013). A Formação de Professores de Português Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: questões interculturais e ensino inclusivo do Português Língua Segunda. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 156 - 172). Lisboa: Lidel.

Bizarro, R., Moreira, M., & Flores, C. (2013). Reptos à investigação e ensino em Português Língua Não Materna. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 17 - 22). Lisboa: Lidel.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Obtido a 19 de dezembro de 2011 de Éditions des archives contemporaines; Ressources pour la recherche en didactique des langues : glossaire des notions et concepts, Agence universitaire de la Francophonie: <http://wiki.auf.org/glossairedlc/PageD%27Accueil>

Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'«Interculturalité» - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.

Boff, L. (1998). *A Águia e a Galinha*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2008). Competencias Básicas de la Ciudadanía y Aprendizaje de las Lenguas. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: que perspectivas?* (pp. 25 - 42). Porto: Areal Editores.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D., & Stephenson, J. (1998). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Obtido a 15 de dezembro de 2003 de TNTEE Publications: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>

Burley, S., & Pomphrey, C. (2003). Intercomprehension in Language Teacher Education. *Language Awareness, 12*, (3-4), pp. 247 - 255.

Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence - a review of learning theories. In L. Sercu, *Intercultural - a new challenge for language teachers and trainers in Europe* (pp. 53 - 69). Aalborg: University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Frankfurt: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Identité Sociale et enseignement des langues étrangères. In M. Byram, & M. Tost Planet, *Identité Sociale et Dimension Européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* (pp. 19 - 27). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming, *Education for Intercultural Citizenship* (pp. 109 - 129). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008a). Policies and Politics in European Language Teaching. *Intercompreensão, 14*, pp. 11 - 31.

Byram, M. (2008b). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008c). Intercultural Citizenship and Foreign Language Education. *Actes du Congrès International "Année Européenne du Dialogue Interculturel: communiquer avec les langues-cultures"* (pp. 122 - 132). Salónica: Universidade de Salónica.

Byram, M. (2009a). Intercultural Competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321 - 332). Thousand Oaks: Sage Publications.

Byram, M. (2009b). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., & Tost Planet, M. (2000). *Identité Sociale et Dimension Européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & García, M. (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles: contexte, concepts et théories*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

C

Cabral, A. (2006). Para além das políticas educativas: ensino de línguas e globalização. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 127 - 138). Porto: Porto Editora.

Cadilhe, G. (2012). *Um Lugar Dentro de Nós*. Lisboa: Clube do Autor.

Cali, C. (2006). Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme: une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe. *Synergies Europe*, 1, pp. 119 - 128.

Canário, R. (2008). Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Ministério da Educação - Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133 - 149). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Canário, R., & Correia, J. A. (1999). Enseignants au Portugal - Formation continue et enjeux identitaires. *Éducation et Sociétés - Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, 4 (2), pp. 131 - 142.

Candelier, M. (Coord.) (2000). *L'Introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Obtido a 01 de novembro de 2011 de European Centre for Modern Languages: archive.ecml.at/documents/reports/WS20001.pdf

Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, desencanto e possibilidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Canrius, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1), pp. 115 - 132.

Capucho, F. (2008). *L'Intercompréhension est-elle une mode? Du linguistique citoyen au citoyen plurilingue*. Obtido a 26 de outubro de 2011 de Pratiques: http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf

- Capucho, M. F. (2006). A Noção de Intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 257 - 261). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (2005). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.
- Carneiro, R. (2003). O Desafio dos Valores num Contexto de Educação Portuguesa e Europeia. *Saber Educar*, 8, pp. 13 - 24.
- Castagne, E. (2007). L'Intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In M. F. Capucho, A. A. Martins, C. Degache, & M. Tost Planet, *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 461 - 473). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, pp. 319 - 331.
- Castro Prieto, P. (2008). *La Gestión de la Dimensión Intercultural en Formación Didáctica del Profesorado de Lenguas Extranjeras: el caso de los contextos universitarios de formación inicial*. (Tese de Doutoramento).
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme projet*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de Division des Politiques Linguistiques: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Projet_fr.doc
- Cecchini, M. (2003). *Active Citizenship; Adult Learning and Active Citizenship; Lifelong Learning and Active Citizenship*. Obtido a 8 de novembro de 2011 de Resources for Active Citizenship: <http://nw.wea.org.uk/assets/files/resources/citizenship/Resources%20for%20Introduction%20.doc>
- Charaudeau, P. (2005). *L'Identité Culturelle entre Soi et l'Autre*. Obtido a 3 de outubro de 2011 de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>
- Chardenet, P. (2007). De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension. In M. F. Capucho, A. A. Martins, C. Degache, & M. Tost Planet, *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 475 - 486). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Chiesa, D. (2005). La Scuola e l'Europa: cultura, diritti, democrazia. In DG - Education and Education, *La Scuola e l'Europa... verso il 2010 - Seminari internazionali* (p. 1). Roma: Editoriale Ciid.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RotledgeFalmer.

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu, ao Comité das Regiões: Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*. Obtido a 1 de novembro de 2011 de Eur Lex Acesso ao Direito da União Europeia: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>

Commission Européenne (2004). *La Profession Enseignante en Europe: Profil, Métier et Enjeux - Rapport IV: L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle*. Bruxelles: Eurydice.

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: improving the quality of teacher education*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de European Commission Homepage: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

Conseil de l'Europe (2003a). *Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen*. Obtido a 18 de Abril de 2007 de Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/f/coop%20ration_culturelle/education/conf%20rences_permanentes/e.21sessionathenes2003.asp

Conseil de l'Europe (2003b). *Textes Adoptés sur l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique et aux Droits de l'Homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2005). *Déclaration de Faro sur la Stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*. Obtido a 12 de maio de 2007 de Conseil de l'Europe: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=927087>

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2010). *Relatório de Atividades 2010*. Obtido a 14 de dezembro de 2012 de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: <http://www.ccpfc.uminho.pt/>

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2013). *Relatório de Atividades 2012*. Obtido a 12 de outubro de 2013 de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: <http://www.ccpfc.uminho.pt/>

Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2009). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural - "Viver juntos em igual dignidade"*. Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

Corpas Nogales, J. M. (2011). Profesorado y Alumnado ante la Diversidad Cultural: estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 57 (1), pp. 1 - 9.

Coste, D. (2000). Le déclin des méthodologies: fin de siècle ou ère nouvelle? In *Mélanges, Une didactique des langues pour demain, en hommage au Professeur Henri Holec* (pp. 199 - 212). Nancy: Université de Nancy 2.

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, pp. 141 - 165.

Coste, D. (no prelo). Médiation et Altercompréhension. *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares - Intercompreensão, Plurilinguismo e Didática das Línguas Estrangeiras: uma viragem entre culturas*. Faro: Universidade do Algarve.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., & Ven, P.-H. (2009). *L'Éducation Plurilingue et Interculturelle comme Droit*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de Division des Politiques Linguistiques: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../EducPlurInter-Droit_fr.pdf

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Language Policy Division / Council of Europe.

Council of Europe (2005). *Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation*. Obtido a 13 de novembro de 2005 de Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf

Council of Europe (s/d a). *EDC Genesis and Development*. Obtido a 27 de setembro de 2005 de Council of Europe: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./

Council of Europe (s/d b). *Education for Democratic Citizenship*. Obtido a 27 de setembro de 2005 de Council of Europe: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./

Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação - metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido a 14 de Setembro de 2011 de http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

Couto, M. (2005). Uma Cidadania à procura da sua cidade. In *Pensatempos: textos de opinião* (pp. 85 - 96). Alfragide: Editorial Caminho.

Couto, M. (2008). *Terra Sonâmbula*. Alfragide: Leya.

Couto, M. (2012). *A Confissão da Leoa*. Alfragide: Editorial Caminho.

Crato, N. (2008). Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s). Conselho Nacional de Educação, *A Escola Face à Diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education: Developing the intercultural competence of educators and their students. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304 - 320). Thousand Oaks: Sage Publications.

D

Dabène, L. (2000). Pour une Didactique Plurielle: quelques éléments de réflexion. *La Didactique des Langues dans l'Espace Francophone: unité et diversité. Actes du 6ème Colloque International d'Acedle*, (pp. 9 - 13).

Daubney, M. (2010). *Ansiedade linguística na prática pedagógica de professores de Inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Nottingham: DfES Publications.

De Carlo, M. (2010). Riflettere sul Proprio Sviluppo Professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro. In M. H. Araújo e Sá, & S. Melo-Pfeifer, *Formação de Formadores para a Intercompreensão - princípios, práticas e reptos* (pp. 211 - 225). Aveiro: Universidade de Aveiro.

De Pietro, J.-F. (2012). Quelle formation au "Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures", CARAP? In C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 231-253). Paris: L'Harmattan.

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Degache, C. (2006). *Didactique du Plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues (Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche)*. Grenoble: Université de Stendhal Grenoble III.

Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 1, pp. 7 - 14.

Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006). *L'Intercompréhension entre langues apparentées*. Obtido a 9 de janeiro de 2007 de Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France:
<http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, . . . Nanshao, Z. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.

Dervin, F. (2010). *Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de

<http://users.utu.fi/freder/Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching.pdf>

Dervin, F. (no prelo a). *Pour Faire Face à la Crise de l'Interculturel*. Obtido a 19 de novembro de 2011 de users.utu.fi/freder/Links to publications.htm

Dervin, F. (no prelo b). *Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation*. Obtido a 19 de novembro de 2011 de users.utu.fi/freder/Links to publications.htm

Dionízio, S. (Org.), Pereira, C., Almeida, M., & Neves, A. O. (2005). *Português Língua Não Materna - análise de inquéritos no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja Língua Materna não é o português*. Obtido a 8 de setembro de 2006 de Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/RelatorioFinal.pdf

Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the primary school*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension: Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Doyé, P. (2007). General educational aspects of Intercomprehension. In M. F. Capucho, A. A. Martins, C. Degache, & M. Tost Planet, *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 487 - 496). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

E

Eisenschmidt, E. (2008). A Indução e o Desenvolvimento Profissional do Professor: um projecto estónio. In Ministério da Educação - Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 124 - 130). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Elcheroth, S. (2012). Le Plurilinguisme comme ressource et objectif pour les apprentissages - Une formation continue pour enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg. In C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 327-341). Paris: L'Harmattan.

Eraut, M. (1987). In-service teacher education. In M. Dunkin, *The International Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 730 - 743). Oxford: Pergamon.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 37-48.

Estrela, A. (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação (Oração de Sapientia. Abertura Solene do ano lectivo de 1998 / 1999 da Universidade de Lisboa)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A Investigação sobre a Formação Contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, pp. 107 - 148.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente - Dimensões afectivas e éticas*. Maia: Areal Editores.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 73 - 80). Porto: Porto Editora.

European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher: Competences and Qualifications*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de European Commission Homepage: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

European Commission (2005). *Report on the Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Obtido a 16 de janeiro de 2013 de European Commission: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/confreport.pdf>

European Trade Union Committee for Education; Comité Syndical Européen de l'Éducation (2008). *Teacher Education in Europe - an ETUCE policy paper*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Identifying-Teacher-Quality Project: http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf

F

Ferrão Tavares, C., Silva, J., & Silva e Silva, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. *Intercompreensão*, 1, pp. 125 - 155.

Figel, J. (2008). Discurso do Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude. In Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 17 - 20). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Fleming, M. (2010). *Éducation Plurilingue et Pluriculturelle: Langues dans / pour l'Éducation*. Obtido a 12 de outubro de 2011 de Language Policy Division: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_FR.pdf

Flint, A. S., Zisook, K., & Fisher, T. R. (2011). Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (8), pp. 1163 - 1169.

Flores, M. (2006). Tornar-se professor: formação e identidade. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 361 - 374). Porto: Porto Editora.

Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219 - 232.

Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Fullan, M. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development. In T. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education - new paradigms & practices* (pp. 253 - 267). New York: Teachers College Press.

G

Galindo, W. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 24 (2), pp. 14 - 23.

Ganesh, S., & Holmes, P. (2011). Positioning Intercultural Dialogue - theories, pragmatics, and an agenda. *Journal of International and Intercultural Communication*, pp. 81 - 86.

Gaspar, A., Laranjo, M. A., Machado, O., Vieira, P., & Mota, L. (2004). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gaulejac, V. (2002). Identité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Vocabulaire de Psychosociologie, références et positions* (pp. 174 - 180). Paris: Érès. Obtido a 17 de março de 2012 de Université de Genève:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/identite_deg_aulejac.pdf

Geraldi, J. W. (2008). Tranças do Poder, Danças dos Letrados - a infatigável tarefa de frear as línguas. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras*, 10, (2), pp. 117 - 133.

Geraldi, J. W. (2009). Da Liberdade ao Direito à Expressão: hegemonias e subalternidades. In *Direito, Língua e Cidadania Global* (pp. 65 - 77). Lisboa: Associação de Professores de Português.

Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en Langue Étrangère*. Bern: Peter Lang.

Gohier, C., & Alin, C. (2000). La Construction de l'Identité Professionnelle de l'Enseignant et du Futur Enseignant. La Recherche et la Formation: postures épistémologiques et méthodologiques. In C. Gohier, & C. Alin, *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation* (pp. 9 - 16). Paris: L'Harmattan.

Gohier, C., & Anadon, M. (2000). Le Sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant: au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier, & C. Alin, *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation* (pp. 17 - 28). Paris: L'Harmattan.

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional - O livro que mudou o conceito de inteligência*. Lisboa: Temas e Debates.

Gollob, R.; Huddleston, E. (Ed.); Krapf, P.; Salema, M.-H.; et al (2005). *Éducation à la Citoyenneté Démocratique 2001 - 2004: Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Gomes, S. (2013). *Diversidade Linguística e Desenvolvimento Profissional de Professores - um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Gonçalves, M. d. L. (2011). *Desenvolvimento Profissional e Educação em Línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Grande, P. (2010). *Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Dissertação de Mestrado).

Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2001). Executive Insights: an intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9, pp. 87 - 103.

Grima, A. C.; Candelier, M.; Fitzpatrick, A.; Halink, R.; Heyworth, F. (Red.); Muresan L.; Newby, D. (2003). *Défis et Ouvertures dans l'Éducation aux Langues: les contributions du Centre Européen pour les Langues Vivantes 2000 - 2003*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Grima, A. G., & Fitzpatrick, A. (2003). Enseignants et Apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. In A. C. Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, (Red.), L. Muresan, D. Newby, *Défis et Ouvertures dans l'Éducation aux Langues: les contributions du Centre Européen pour les Langues Vivantes 2000 - 2003* (pp. 57 - 68). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). California: Sage Publications.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Languages Education as Cultural Politics*. Sydney: Multilingual Matters.

Guimarães, H. (2008). Perspectivas sobre o Conhecimento do Professor. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (25) pp. 819 - 839.

Gutiérrez (Coord), E. D., Rodríguez, A. S., Urbano, C. A., Esteban, E. P., Jiménez, V. P., Guinarte, N. S., . . . Camargo, J. G. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Ibero-americana de Educação*, 58 (1), pp. 1-15.

H

Hall, S. (2005). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: a postmodern perspective. In T. R. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education - new paradigms & practices* (pp. 9 - 34). New York: Teachers College Press.

Henriques, M. C. (2000). Perspectivas Conceptuais da Educação para a Cidadania. *Nação e Defesa*, 93 (2), pp. 35 - 52.

Hessel, S., & Morin, E. (2012). *O Caminho da Esperança: um apelo à mobilização cívica*. Lisboa: Planeta.

Heyworth, F. (2003). Connaissances et ressources pour les enseignants en langues. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay, & T. Tinsley, *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe* (pp. 105-110). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Huberman, M., & Guskey, T. (1995). The Diversities of Professional Development. In T. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education - new paradigms & practices* (pp. 269 - 271). New York: Teachers College Press.

I

INCA. (2004a). *INCA Assesse Manual*. Obtido a 12 de dezembro de 2006 de INCA Project: www.incaproject.org

INCA. (2004b). *The Theory*. Obtido a 12 de dezembro de 2006 de INCA Project: www.incaproject.org

Internacional Labour Organization; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). *Joint ILO/UNESCO Committe of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001509/150949e.pdf>

J

Jandt, F. (2004). *An Introduction to Intercultural Communication - identities in a global community*. California: Sage Publications, Inc.

Jandt, F. (1998). *Intercultural Communication - an introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

K

Kaddouri, M. (2000). Retour Réflexif sur les Dynamiques Identitaires. In C. Gohier, & C. Alin, *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation* (pp. 195 - 212). Paris: L'Harmattan.

Kazlauskaitė, D. (s/d). Our Competences. In G. Boldizsár (Coord.), *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching* (pp. 31 - 35). Graz: Conseil de l'Europe.

Kebbas, M. (2010). Dimensions Culturelle / Interculturelle et Enseignement du Français en Algérie. In P. Blanchet, & D. Coste, *Regards et Critiques sur la Notion d'«Interculturalité» - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 73 - 96). Paris: L'Harmattan.

Kelly, M., & Grenfell, M. (2005). *European Profile for Language Teacher Education - A frame of reference*. Obtido a 14 de dezembro de 2009 de European Commission: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilbroch_en.pdf

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A frame of reference - Final Report*. Obtido a 17 de março de 2006 de European Commission: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf

Kelschtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, pp. 257 - 272.

Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53 - 65). Thousand Oaks: Sage Publications.

King, L. (2003). *L'Éducation dans un monde multilingue: document cadre de l'Unesco*. Paris: Organisation des Nations Unies.

Kohonen, V. (2002). The European Language Portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In V. Kohonen, & P. Kaikkonen, *Quo Vadis Foreign Language Education?* (pp. 77 - 96). Tampere: University of Tampere.

Komorowska, H. (2011). Paradigms in Language Teacher Education. In H. Komorowska, *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching - Learning - Assessment* (pp. 13-38). Warszawa: Foundation for the Development of the Education System.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), pp. 77 - 97.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspectivas* (pp. 39 - 59). Mangualde: Edições Pedagogo.

Kramsch, C. (1999). Thirdness: the intercultural stance. In T. Vestergaard (Ed.), *Language, Cultural and Identity* (pp. 41 - 58). Aalborg: University Press.

Kubow, P., Grossman, D., & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional Citizenship: educational policy for the 21st century. In J. J. Cogan, & R. Derricott, *Citizenship for the 21st Century* (pp. 131 - 150). London: Kogan Page Ltd.

L

Lahire, B. (2001). *O Homem Plural - as molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lahire, B. (2011). Individus, (Inter)cultures et Politique. *Éducation Permanente*, 186, pp. 21 - 31.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances*. Paris: Le Pommier-Fayard.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20 - 28.

Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2003). Evolving Professional Identity: awareness of self-discrepancies as a spur of learning. *Actas do I International Conference - Teaching and Learning in Higher Education: new trends and innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CDRom).

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (2007). *Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle: un guide à l'usage des enseignants en langues et des formateurs d'enseignants*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Le Gal, D. (2010). La Dialogicité de la culture: élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique. In P. Blanchet, & D. Coste, *Regards Critiques sur la Notion d'«Interculturalité» - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 59 - 72). Paris: L'Harmattan.

Leban, K. (2003). Le profil professionnel des enseignants en langues. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay, & T. Tinsley, *Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe* (pp. 71-104). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Legault, A. G., Larouche, J.-M., & Jutras, F. (2000). Crise d'Identité Professionnelle et Professionnalisme: la construction de l'identité. In C. Gohier, & C. Alin, *Enseignant-Formateur: la construction de l'identité professionnelle - Recherche et Formation* (pp. 51 - 66). Paris: L'Harmattan.

Legendre, M. F. (2000). La Logique d'un Programme par Compétences - du programme... à sa mise en œuvre. *Conferência para o Ministério da Educação do Québec*.

Lemos, M. (2011). *A Língua Materna revisitada através de práticas de intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding - Reorienting teacher education to address sustainable development: guidelines and tools*. Bangkok: Unesco.

Lévi-Strauss, C. (1977). *L'Identité*. Paris: Éditions Grasset et Fasquelle.

Lim, H. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), pp. 969 - 981.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal dos professores. *Revista da Educação*, XI (2), pp. 35 - 52.

Lopes, A. (2003). As Identidades dos(as) Professores(as) Portugueses(as) e o Lugar da Relação nos Saberes Profissionais. *XII Colóquio da AFIRSE / AIPELF* (pp. 37 - 45). Lisboa: FPCE-UL/AFIRSE.

Lopes, A. (2007). La Construcción de Identidades Docentes como Constructo de Estructura y Dinámica Sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, (3) pp. 1 - 25.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades Profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, pp. 43 - 58.

Lopes, A., & Tormenta, R. (2010). Pre-Service Teacher Training, Primary Teachers' Identities, and School Work. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1 (1), pp. 52 - 58.

Lopes, I. C. (2004). *Perspectivas de Supervisão na Formação Inicial de Professores: os materiais e o ensino da Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspetivas* (pp. 17 - 35). Mangualde: Edições Pedagogo.

Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

M

Maalouf, A. (1998). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.

Maalouf, A. (2004). *Origines*. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle.

Maalouf, A. (2009). *Um Mundo sem Regras*. Lisboa: Difel.

Maalouf, A., Limbach, J., Pralong, S., Hornby, S. A., Green, D., Lourenço, F., . . . Jelloun, T. (2008). *Um Desafio Salutar: como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Obtido a 30 de setembro de 2011 de Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7 - 22.

Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117 - 155). Lisboa: Gradiva.

Marques, R. (2003). *Políticas de Gestão da Diversidade Étnico-Cultural - Da assimilação ao multiculturalismo*. Obtido a 12 de outubro de 2011 de Observatório da Imigração: www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

- Marx, N. (2008). Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? In M. Gibson, B. Hufeisen, & C. Personne, *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (pp. 135 - 150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maxwell, J. (1997). Designing a Qualitative Study. In L. Rickman, & D. Rog, *Handbook of Applied Social Research* (pp. 69-100). Thousand Oaks/CA: Sage Publications.
- Meissner, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens? *Les Langues Modernes*, 1, pp. 15 - 24.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *Introduction à la Didactique de l'Eurocompréhension*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Melo, S., & Santos, L. (2008a). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 597 - 627). Lisboa: Universidade Católica.
- Melo, S., & Santos, L. (2008b). Compétence plurilingue et plurilittéracie: de nouveaux concepts pour de nouveaux enjeux. In M. Gibson, B. Hufeisen, & C. Personne, *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (pp. 233 - 253). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meunier, O. (2007). *Approches Interculturelles en Éducation*. Lyon: Service de Veille Scientifique et Technologique.
- Ministério da Educação (1996). *Decreto-Lei 207/96 - Regime Jurídico da Formação Contínua*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec207-96.pdf>
- Ministério da Educação (1999). *Decreto-Lei 155/99 - Alteração do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Dec155-99.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Obtido a 13 de outubro de 2011 de Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da Educação (2007). *Decreto-Lei 15/2007 - Alterações introduzidas ao Regime Jurídico da Formação Contínua*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/altera%C3%A7%C3%A3o%20ao%20RJFC.pdf>
- Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2010). Despacho n.º 16034/2010.

Ministério da Educação (2012). *Estatuto da Carreira Docente (Com alterações do Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e Diploma da Avaliação de Desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Federação Nacional da Educação: http://www.fne.pt/upload/ECD/ECD_ADD_conteudo.pdf

Morelli, U. (2005). L'Integrazione Europea: perché? In DG - Education and Culture, *La Scuola e l'Europa... verso il 2010 - Seminari Internazionali* (pp. 43 - 48). Roma: Editoriale Ciid.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.

Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

N

Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido a 11 de outubro de 2011 de Gabinete de Documentação e Direito Comparado - Direitos Humanos: instrumentos e textos: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>

Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Obtido a 11 de outubro de 2011 de Gabinete de Documentação e Direito Comparado - Direitos Humanos: instrumentos e textos: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>

Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 11 - 30). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21 - 28). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Nóvoa, A. (2013). *Libertar Portugal da Austeridade - Doutor António de Sampaio da Nóvoa*. Obtido a 31 de maio de 2013 de Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=IRNIRX3AICI&feature=youtu.be>

O

Observatório Europeu do Plurilinguismo (2009). *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Obtido a 1 de novembro de 2011 de Observatoire Européen du Plurilinguisme: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=332&Itemid=88888896

OECD (2005). *Teachers Matter - Attracting, developing and retaining effective teachers*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de Ministry of National Resources:
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf

OECD (2011). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de OECD - Better Policies for Better Lives:
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48627229.pdf>

Ogay, T. (2000). *De la Compétence à la Dynamique Interculturelles*. Bern: Peter Lang.

Orban, L. (2009). Migration et plurilinguisme en contexte européen. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, pp. 110 - 120.

O'Shea, K. (s/d). *EDC Glossary*. Obtido a 27 de setembro de 2005 de Council of Europe:
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./

P

Peixoto, J. L. (2000). *Nenhum Olhar*. Lisboa: Bertrand Livres.

Peixoto, J. L. (2011). *Os Professores*. Obtido a 23 de novembro de 2011 de José Luís Peixoto:
<http://www.joseluispeixoto.net/50732.html>

Perez-Roux, T. (2008). Évolution des Représentations et des Pratiques dans la Formation Initiale des Enseignants: éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Éducation - Formation*, 287, pp. 7 - 19.

Perrenoud, P. (2001). *Dez Novas Competências para uma Nova Profissão*. Obtido a 9 de dezembro de 2012 de Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation - Université de Genève:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html

Peruzzo, C. M. (2002). *Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania*. Obtido a 27 de setembro de 2005 de Universidade Metodista de São Paulo:
<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>

Picquart, Y. (2011). L'Altérité. *L'Éducation Permanente*, 186, pp. 33 - 37.

Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture: Global Mélange*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Pinho, A. S. (2010). Epílogo - Apontamentos sobre um sonho-acção. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 319-327). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2008). Programme de Formation et Parcours Personnels d'Apprentissage Professionnel. *Les Langues Modernes*, 1, pp. 53 - 61.

Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2007). Formar Futuros Professores para viver, amar e conhecer as línguas: potencialidades da intercompreensão. In M. F. Capucho, A. A. Degache, C. Degache, & M. Tost Planet, *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 239 - 250). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Pinho, A. S., & Simões, A. R. (2010). Representações acerca da colaboração numa comunidade de desenvolvimento profissional: um estudo das 'vozes' dos participantes. In A. I. Andrade, & A. S. Pinho, *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 197 - 212). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III. Actes du colloque organisé les 16-18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel* (pp. 17-47). Paris: Encrages.

Prodromou, L. (1996). O Bom Professor de Línguas. *Cadernos - Florianópolis, UFCS/CED, NUP*, 22, pp. 27 - 48.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Mensagem.

Puren, C. (1997a). Que reste-t-il de l'idée de progrès en Didactique des Langues? *Les Langues Modernes*, 2, pp. 2 - 10.

Puren, C. (1997b). Civilisation et Didactique des Langues: les différentes orientations de l'«Approche Interculturelle». *Journée d'Étude de l'Association de Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire*. L'Institut du Monde Arabe, Paris.

Puren, C. (2004). *L'Évolution Historique des Approches en Didactique des Langues-Cultures, ou Comment Faire l'Unité des 'Unités Didactiques'*. Obtido a 23 de outubro de 2011 de TESOL - France: <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>

Puren, C. (2007). *Histoire de la Didactique des Langues-Cultures et Histoire des Idées*. Obtido a 28 de setembro de 2011 de Les Langues Modernes: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>

Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

R

Ralha-Simões, H. (1991). Nível de Auto-Conhecimento e Competência Educativa. *Cadernos Cidine*, 1, 31-40.

Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios de Ego e Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor: uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Ribeiro, J. (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Obtido a 13 de outubro de 2011 de Observatório da Imigração:
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/caracterizacao_nacional_2002_lingua%20portuguesa%20com%20lingua.pdf

Rocha Trindade, A. (2006). Estratégias de médio e longo prazo para a formação de professores. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 21 - 26). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2008). Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva. In Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 40 - 50). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J., & Alonso, L. (2006). Organização do Trabalho Docente: uma década em análise (1996/2005). *Investigar em Educação*, 5, pp. 17-148.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-George, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84 - 116). Lisboa: Gradiva.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations - Definition and selection of key competencies*. Obtido a 13 de dezembro de 2004 de DeSeCo - Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>

S

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a Aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simão,

Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspectivas (pp. 99 - 118). Mangualde: Edições Pedago.

Sampaio, J. (10 de novembro de 2011). Una plataforma para el diálogo intercultural. *El País - edición impresa*.

Santana, M. (2004). Ambiguidade, Incerteza e Outras Patologias da Identidade Docente. In A. Adão, & E. Martins, *Os Professores: identidades (re)construídas* (pp. 355-366). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Santos, L. F. (2007). As Identidades Fissuradas: Freud relido por Edward Said. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 68 - 72). Porto: Areal Editores.

Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.

Saramago, J. (2004). *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sarramona, J. (2011). ¿Qué Significa ser Profesional Docente en la Actualidad? *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, pp. 427 - 440.

Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afectividade no Ensino de Alemão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schratz, M. (2004). *What is a « European Teacher »? - A synthesis report*. Obtido a 24 de outubro de 2005 de European Union: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture

Schratz, M. (2005). *What is a « European Teacher »? - A discussion paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)*. Obtido a 24 de outubro de 2005 de <http://193.170.42.61/entep/ETFinalJune2005.doc>

SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2012*. Oeiras: Serviços de Estrangeiros e Fronteiras.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, pp. 4-14.

Skinner, B. F. (2005). *Science and Human Behavior*. Obtido a 9 de novembro de 2010 de The B. F. Skinner Foundation: http://www.bfskinner.org/bfskinner/Society_files/Science_and_Human_Behavior.pdf

Smyth, J. (1995). Teachers' Work and the Labor Process of Teaching: central problematics in Professional Development. In T. Guskey, & M. Huberman, *Professional Development in Education - new paradigms and practices* (pp. 69 - 91). New York: Teachers College Press.

Snoek, M. (2008). O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 68 - 81). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Snoek, M., Clouder, C., Ganck, J., Klonari, K., Lorist, P., Lukasova, H., . . . Spilkova, V. (2009). *European Confusion on Teacher Quality: how do formal documents in European Member states identify teacher quality?* Obtido a 25 de setembro de 2012 de Identifying-Teacher-Quality Project: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/comparing_formal_documents_paperate.doc

Song, G., & Wei, S. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China*, 2 (4), pp. 634 - 650.

Sousa Santos, B. (2013). Crear la contra-universidad dentro de la universidad. Obtido a 15 de novembro de 2013 de Sociología Contemporánea: <http://sociologiac.net/2013/10/14/boaventura-de-sousa-santos-crear-la-contra-universidad-dentro-de-la-universidad/>

Sousa, M. T., & Orega, M. I. (2012). La Compétence Plurilingue et Pluriculturelle dans la Formation des Enseignants en Langues. In C. Balsiger, D. B. Köhler, J.-F. de Pietro, & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 361-374). Paris: L'Harmattan.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2 - 52). Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.

Strauss, J., & Corbin, A. (1997). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage Publications.

T

Tadeu da Silva, T. (s/d). *A produção social da identidade e da diferença*. Obtido a 16 de março de 2012 de Coordenadoria de Comunicação Social - Universidade Federal de Pelotas:

<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), pp. 762 - 769.

Tonin, J. (2011). A Desforra da Cultura. *Famecos mídia, cultura e tecnologia*, 1, pp. 295 - 300.

Tost Planet, M. (2000). La dimension européenne. In M. Byram, & M. Tost Planet, *Identité Sociale et Dimension Européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes* (pp. 29 - 35). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Tost Planet, M. (2009). Instantané Partiel d'un Domaine en Mutation. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, C. Vela (Orgs.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 19 - 29). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Toussaint, P., & Fortier, G. (2002). *Les Compétences Interculturelles en Éducation - Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* Obtido a 28 de outubro de 2006 de <http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>

U

UNESCO. (s/d). *UNESCO Guidelines in Intercultural Education*. Paris: Unesco.

União Europeia (1992). *Tratado da União Europeia*. Obtido a 12 de outubro de 2011 de EUROPA - A UE num ápice - Tratados e Direitos : <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

União Europeia (2013). Obtido a 06 de outubro de 2013 de Europa - O portal oficial da União Europeia: europa.eu/

V

Vanini, K. (2007). Identités en Formation: l'entrée en je(u) - des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires: le cas des enseignants débutants. *Colloque "Le Biographique, la Réflexivité et les Temporalités"* (pp. 1 - 6). Genève: Université François-Rabelais.

Varro, G. (2007). *Les présupposés de la notion d'interculturel: réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. Obtido a 8 de setembro de 2011 de Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>

Veiga, I. (2010). *Padrões de Desempenho*. Obtido a 10 de janeiro de 2013 de Direção Geral de Administração Escolar: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=1264420&folderId=36472&name=DLFE-52303.pdf

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Identidade, Cultura e Semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In R. Bizarro, *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 19 - 35). Porto: Areal Editores.

Veldhuis, R. (1997). *Éducation à la Citoyenneté Democratique: concepts de base et compétences-clés*. Obtido a 27 de setembro de 2005 de Council of Europe: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1 (1), pp. 81 - 102.

Viana-Castelo, A. P. (2011). Pensamento Ético dos Professores - o lugar da intuição e das emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-série*, pp. 125-134.

Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (2000). Qualitative Methods: their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative* (pp. 37-84). Thousand Oaks: Sage Publications.

Vieira, F. (2009). Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada de Professores. *Indagatio Didactica*, 1 (1), pp. 32-75.

Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, 2, pp. 9-25.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco.

W

Wagener, A. (2010). Entre Interculturalité et Intraculturalité pour une Redéfinition du concept de culture. In P. Blanchet, & D. Coste, *Regards Critiques sur la Notion d'«Interculturalité» - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 29 - 58). Paris: L'Harmattan.

Westera, W. (2001). Competences in Education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), pp. 75 - 88.

Willems, G. (2002). *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*. Strasbourg: Council of Europe.

X

Y

Yates, C. (2007). *Teacher Education Policy: International development discourses and the development of teacher education*. Obtido a 25 de setembro de 2012 de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155738E.pdf>

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Z

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003). *Médiation Culturelle et Didactique des Langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Zgaga, P. (2008). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 29 - 39). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Zimpher, N. L., & Howey, K. R. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientation of Teaching Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2), pp. 42-49.